



Heikkinen Janita

”Lapsen luonnekin on vahvuus” : luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia
luonteenvahvuuksista ja niiden roolista peruskouluopetuksessa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Lapsen luonnekin on vahvuus” : luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia luonteenvahvuuksista ja niiden roolista peruskouluopetuksessa (Janita Heikkinen)

Pro gradu -tutkielma, 101 sivua, 3 liitettä

Toukokuu 2019

Viime vuosina luonteenvahvuuksien rooli opetuksessa on noussut keskusteluun esimerkiksi vahvuusopetuksen myötä. Tässä tutkimuksessa keskityttiin juuri luonteenvahvuuden käsitteeseen ja luonteenvahvuuksien rooliin perusopetuksessa. Viitekehyksessä käsiteltiin positiivisen psykologian ja pedagogiikan tutkimuksia, luonteenvahvuuksien VIA-luokitusta sekä luonteenvahvuuksien yhteyksiä valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan (Opetushallitus 2014a). Tutkimuksessa tutkittiin neljän luokanopettajaopiskelijan näkemyksiä luonteenvahvuuden määritelmästä ja heidän peruskouluaikaisia kokemuksiaan luonteenvahvuksiensa huomioimisesta. Lisäksi tutkittiin, millaisen roolin he antavat luonteenvahvuuksille omassa opetuksessaan ja millaisia mahdollisia vaikutuksia luonteenvahvuuksilla on heidän mukaansa tulevaisuudessa.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka päämetodi oli teemahaastattelu. Tutkimuksessa oli piirteitä tapaustutkimuksesta ja narratiivisesta tutkimuksesta. Aineisto koostui neljästä yksilöhaastattelusta, jotka analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Lisäksi analysoinnissa käytettiin soveltuvin osin temaattista analyysiä, jolla hyödynnettiin aineiston kerronnallisuutta ja muodostettiin tyyppikertomus.

Tutkimustuloksissa ilmeni, että luokanopettajaopiskelijat määrittelevät luonteenvahvuuden synnynäiseksi, yksilölliseksi ja positiiviseksi luonteenpiirteeksi, jota voi mahdollisesti kehittää. Ympäristön palaute nähtiin vaikuttavan luonteenvahvuuteen voimakkaasti. Luokanopettajaopiskelijat liittivät luonteenvahvuudet valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan, vaikkei niitä mainita siellä nimeltä. Heidän omia luonteenvahvuuksiaan ei juurikaan huomioitu peruskoulussa, mutta omassa opetuksessaan he tahtoisivat niitä huomioida eri tavoin, mikä näkyy esimerkiksi heidän opetustavoitteissaan. Luokanopettajaopiskelijoiden mielestä luonteenvahvuuksilla on sekä myönteisiä että kielteisiä vaikutuksia yksilön käytökseen. Niiden nähtiin myös vaikuttavan oppilaiden työelämään tulevaisuudessa ja opettajilla nähtiin olevan yhteiskunnallinen kasvatustehtävä liittyen luonteenvahvuuksiin. Myös yhteiskunnan ja eri ryhmien luonteenvahvuuksien erilaiset painotukset nousivat tutkimustuloksissa esiin.

Tutkimus toteutettiin huomioiden huolellisesti tutkimukseen liittyviä luotettavuus- ja eettisyysseikkoja. Tavoitteena oli tuoda vapaaehtoisten haastateltavien ääni kuuluviin ja säilyttää heidän anonymiteettinsä. Tutkimustulokset antavat lisätietoa aiheesta, mutta eivät ole yleistettävissä. Lisätutkimuksia voitaisiin tehdä luokanopettajaopiskelijoiden luonteenvahvuuksille antamista opetusrooleista ja niiden mahdollisista muutoksista siirryttäessä työelämään. Lisäksi tarvitaan lisätutkimusta luonteenvahvuuksien epätasapainosta koululuokassa ja opettajan keinoista puuttua tähän. Olisi hyvä myös tutkia luonteenvahvuuksien painotuseroja luokassa muodostuneissa oppilasryhmissä.

Avainsanat: positiivinen psykologia, positiivinen pedagogiikka, luonteenvahvuus, hyve, VIA-luokitus, vahvuusopetus

Sisältö

1. Johdanto	5
2. Positiivinen psykologia ja VIA-luokitus — käänös hyvinvoinnin painottamiseen	7
2.1 Positiivisen psykologian näkökulma ja kritiikki	7
2.2 Hyveajattelu, luontevahvuudet ja positiivinen psykologia	12
2.3 Luontevahvuuksien VIA-luokitus	16
2.4 VIA-luokituksen kritiikkiä ja eriäviä näkemyksiä luontevahvuuksien käsitteestä	18
3. Positiivinen pedagogiikka koulumaailmassa	21
3.1 Vahvuusopetuksen ja valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman yhteneväisyydet	21
3.2 Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma oppilaiden hyvinvoinnin ja luontevahvuuksien näkökulmasta	23
3.3 Positiiviseen pedagogiikkaan kohdistuvaa kritiikkiä ja huolta	24
3.4 Kansainväliset sekä kotimaiset oppilaiden vahvuuksiin keskittyvät tutkimukset ja kouluinterventiot	26
3.5 Positiivisen pedagogiikan ja luontevahvuuksien merkitys yhteiskunnalle	28
4. Tutkimuksen toteutus	31
4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	31
4.2 Laadullisen tutkimuksen piirteet	32
4.3 Laadullisen tutkimushaastattelun piirteet	40
4.4 Aineistonkeruu teemahaastattelun avulla	42
4.5 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja tyyppikertomuksen luominen	45
4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	52
5. Tutkimustulokset	59
5.1. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä luontevahvuuksista	59
5.2 Muistot ja kokemukset luontevahvuuksien huomioimisesta peruskoulussa	66
5.3 Luontevahvuuksien rooli tulevassa opetuksessa	71
5.4 Luontevahvuuksien vaikutukset tulevaisuudessa	77
6. Tulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset	81
7. Pohdinta	90
Lähteet	93
Liite 1: Teemahaastattelurunko	102
Liite 2: Suostumus tutkimukseen osallistumisesta	105
Liite 3: Tyyppikertomus: Venlan tarina	106

1. Johdanto

Positiivinen psykologia ja siitä johdettu positiivinen pedagogiikka ovat vilahdelleet yhä useammin kasvatukseen liittyvissä tutkimuksissa ja keskusteluissa. Ennen ongelmiin painottunut psykologia on saanut ikään kuin haastajan, positiivisen psykologian, joka näkee ihmisten vahvuudet yhtenä lähteenä tieteelliselle ymmärrykselle aiempien psykologisten suuntausten ongelma- ja sairauspainotuksen sijaan (Seligman & Csikszentmihalyi 2000; Peterson & Seligman 2004, 4; Ojanen 2014, 10). Myös Suomen pedagogisilla kentillä on heräilty huomaamaan kyseinen muutos. Positiivinen pedagogiikka on kasvatusalan uusi suuntaus, jonka päätarkoituksena on korostaa muun muassa hyvinvointia, vahvuuksia, oppimisen iloa ja onnistumisen tunteita (kts. esim. Leskisenoja 2016). Se on hiljalleen rantautunut myös Suomeen koulukulttuurin saralla (Leskisenoja 2017b, 11). Ongelmapainotteisuuden tilalle tarjotaan muun muassa vahvuusperustaista opetusta (Lappalainen & Sointu 2013). Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu erityisesti positiiviseen psykologian ja pedagogiikan luonteen vahvuuden määrittelyyn ja tutkimukseen.

Luonteen vahvuustutkimuksen pioneerit Peterson ja Seligman (2004), loivat ensimmäisen kattavan ja universaalin luonteen vahvuustaulukon, jossa kuuden ympärimaailmaa esiintyvän ja arvostetun hyveen alle on koottuna 24 luonteen vahvuutta. Tämä VIA-luokitus (kts. s. 18) on luonut pohjaa 2000-luvun luonteen vahvuustutkimukselle. Näin ollen se on vaikuttanut vahvasti myös Leskisenojan (2016) väitöskirjan menestyksekkääseen koulukokeiluun, jossa oppilaiden yhtenä harjoiteltavana asiana oli luonteen vahvuudet. Myös Uusitalo-Malmivaara on perehtynyt luonteen vahvuuksiin tutkimuksissaan. Hän on tehnyt Vuorisen kanssa opettajille luonteen vahvuusoppaita oppilaiden luonteen vahvuuksien tunnistamiseen (kts. Huomaa hyvä! -oppaat, 2016–2018). Eri tutkijat ovat myös tutkineet luonteen vahvuuksien yhteyttä muun muassa hyvinvointiin ja elämäntyytyväisyyteen (Park, Peterson & Seligman 2004; Hausler, Strecker, Huber, Brenner, Höge & Höfer 2017). Täytyy silti todeta, että positiivisen psykologian ja pedagogiikan kohdalla tutkimus on kuitenkin vielä melko uutta.

Luonteenvahvuuksia positiivisessa psykologiassa ja pedagogiikassa on tutkittu muun muassa erilaisten kouluinterventioiden kautta (Lavy 2019). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan keskitytä tutkimaan koululuokkaa tai sen toimintamalleja, vaan luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä luonteenvahvuuksien roolista peruskouluopetuksessa. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin heidän luonteenvahvuuskäsityksensä ja omat kouluaikaisen kokemuksensa luonteenvahvuksiensa huomioimisesta perusopetuksessa. Lisäksi keskitytään heidän tämän hetkisiin ajatuksiinsa siitä, millainen rooli luonteenvahvuuksilla tulee olemaan heidän opetuksessaan ja millaisia vaikutuksia tällä voi olla oppilaiden tulevaisuuteen. Luokanopettajaopiskelijoiden näkemysten esiin tuomista luonteenvahvuuksien opetuksellisen roolin osalta ei ole tutkittu kovin paljoa, josta voisi päätellä, että tälle laadulliselle tutkimukselle löytyy tilaa ja tarvetta positiivisen psykologian ja pedagogiikan tutkimuskentältä.

Voisimme sanoa elävämme jonkinlaista murrosaikaa luonteenvahvuuksien opetuksen osalta. Joidenkin tutkijoiden mielestä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014a) on yhtymäkohtia positiivisen pedagogiikan tavoitteisiin kuten hyveisiin perustuvan opetuksen arvopohjan ja yhdeksi peruskoulun tehtäväksi nimetyn oppilaan vahvuuksien ohjaamisen, löytämisen ja identiteetin rakentamisen kautta (Opetushallitus 2014, 15, 18; Uusitalo-Malmivaara 2016; Uusitalo-Malmivaara 2014c, 45). Tämän takia tämän laadullisen tutkimuksen teko luonteenvahvuuksien asemasta peruskoulun opetuksessa myös opetussuunnitelmasta näkökulmaa hyödyntäen on looginen valinta.

Luokanopettajaopiskelijat tulevat tulevaisuudessa ratkaisemaan paljon luonteenvahvuuksien opetusroolin osalta omilla valinnoillaan ja niiden perusteluilla. Tämän tutkimuksen tavoitteena on kerätä tietoa luonteenvahvuuksien mahdollisesta roolista perusopetuksessa, mitä luokanopettajaopiskelijat ja opettajat voivat mahdollisesti hyödyntää oman opettajuutensa rakentamisessa. Tutkimus pyrkii myös herättämään kasvatuksellista keskustelua tärkeästä aiheesta, luonteenvahvuuksista ja niiden mahdollisista hyödyntämismahdollisuuksista perusopetuksessa.

2. Positiivinen psykologia ja VIA-luokitus — käännös hyvinvoinnin painottamiseen

Tämän tutkimuksen teorettinen viitekehys perustuu positiivisen psykologian ja pedagogiikan luonteen vahvuus- ja hyveluokitukseen sekä niiden määritelmiin. Positiivinen pedagogiikka ammentaa paljon positiivisesta psykologiasta (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2015, 227–228), jonka takia on tärkeää ymmärtää, kuinka nämä kyseiset psykologian ja pedagogian suuntaukset ovat muodostuneet, mitä ne painottavat ja millaista kritiikkiä näihin on kohdistunut. Lisäksi on merkityksellistä tarkastella, kuinka positiivinen psykologia monine tutkimukseen hahmottaa ja määrittelee luonteen vahvuuksia ja hyveitä, jotka ovat tämän tutkimuksen pääkäsitteitä. Seuraavissa kahdessa pääluvussa paneudutaan edellä mainittuihin aiheisiin tarkemmin.

2.1 Positiivisen psykologian näkökulma ja kritiikki

Positiivisen psykologian hahmottamiseksi on hyvä tarkastella sen historiallisia lähtökohtia ja kehitystä. Samoin on kiinnitettävä huomiota sen tutkimuskohteisiin sekä kritiikkiin, jota tämä suunta on saanut osakseen. Näihin kiinnitetään seuraavaksi tarkempaa huomiota positiivisen psykologian osalta.

Positiivisen psykologian historiaa

Positiivinen psykologia on varsin uusi psykologian suuntaus, joka kehittyi vasta 1990-luvun lopussa Yhdysvalloissa (Kim, Doiron, Warren, & Donaldson 2018, 50; Ojanen 2015, 119) ja jonka yhtenä merkittävimpänä tutkijana ja isähahmona pidetään Martin Seligmania (Ojanen 2015, 119). Viime vuosikymmeninä positiivinen psykologia on noussut ihmisten tietoisuuteen ja muokannut psykologian tutkimuskenttää omalta osaltaan. Aiemmin psykologian tutkimukset ovat nimittäin painottuneet tutkimaan muun muassa ongelmia, sairauksia ja häiriöitä (Seligman & Csikszentmihalyi 2000; Seligman 2004, 4; Ojanen 2014, 10), kuten esimerkiksi positiivisen psykologian edeltäjä, humanistinen psykologia, teki 1960–70 -luvuilla (Peterson & Seligman 2004, 4). Voitaisiin kenties sanoa, että psykologian tutkimus on ollut hieman vinoutunut positiivisten tutkimuskohteiden puutteesta jo pitkään (Ojanen 2014, 10; Ojanen 2015, 115), useita vuosikymmeniä. Kaikki eivät näe positiivista psykologiaa kuitenkaan mutkatto-

mana ja sen saama yleinen kritiikki kohdistuu muun muassa siihen, että se suosii positiivisia asioita negatiivisten asioiden, kuten kielteisten tunteiden tai arjen haastavien tilanteiden, kustannuksella. Positiivisen psykologian tutkijoiden mielestä asia ei kuitenkaan näin ole. Tätä väärinkäsityksenä pitävät tutkijat painottavat positiivisen psykologian tuovan psykologian tutkimuksiin nimenomaan kaivattua tasapainoa positiivisen ja ongelmalähtöisen näkökulman välille (Kim, Doiron, Warren & Donaldson 2018, 64). Positiiviseen psykologiaan suuntautuneesta kritiikistä voi lukea tarkemmin luvusta 2.4. VIA-luokituksen kritiikkiä ja eriäviä näkemyksiä luonteenvahvuuksien käsitteestä.

Nuoruudestaan huolimatta positiivisen psykologian tutkimuskohteet ovat olleet myös aiemmin mukana psykologian tutkimuksessa. Ennen toista maailmansotaa psykologialla oli Yhdysvalloissa kolme selvää päätavoitetta: mielisairauksien parantaminen, ihmisten tuotteliaisuuden ja elämänlaadun parantaminen sekä vahvuuksien tunnistaminen ja vahvistaminen. Sodan jälkeisessä maailmassa kaksi jälkimmäistä tavoitteista, jotka liittyvät nimenomaan nykyisen positiivisen psykologian tutkimusalueelle, unohtuivat ja psykologit keskittyivät pääasiassa mielensairauksien tunnistamiseen ja hoitoon seuraavien vuosikymmenien aikana. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5–7.)

Tästä historiankulusta johtuen positiivisen psykologian ja edeltäjänsä humanistinen psykologian välillä on ollut ja on edelleen selkeä pääero, ainakin positiivisten psykologioiden mielestä. Positiivisessa psykologiassa vallitsee näkemys siitä, että ihmisen vahvuudet ja heikkoudet voivat olla aitoja lähteitä tieteelliseen ymmärrykseen, kun taas humanistisen psykologian edustajat ovat edelleen skeptisiä siitä, kuinka näitä teemoja voidaan lähestyä tieteellisin menetelmin. (Peterson & Seligman 2004, 4.)

Positiivinen psykologian piirteet 2000-luvun jälkeen

Alun perin positiivisen psykologian tutkimuksen synty ja alkuaikat ovat keskittyneet Yhdysvaltoihin, josta se on sittemmin levinnyt muihin valtioihin tutkimusten ja interventtioiden myötä. Positiivisen psykologian englanninkielinen tutkimus on Yhdysvaltojen jälkeen ollut vilkkainta Isossa-Britanniassa, Kanadassa ja Australiassa kyseisen psykologian liikkeen 17 ensimmäisen vuoden aikana (Kim ym. 2018, 58.) Suomessa positiivisen psykologian tutkimus on ollut vielä melko vähäistä, vaikkakin tutkimus on lisääntynyt viime vuosien aikana (kts. esim. Leskinen ja 2016). Euroopassa eniten englanninkielisiä positiivisen psykologian tutkimuksia teh-

dään juuri Pohjoismaissa, joista mainitaan myös Suomi, vaikkakin esimerkiksi tilastoissa Ruotsi ja Norja ovat vielä julkaistujen tutkimusten määrissä reippaasti Suomea edellä (Kim ym. 2018, 58).

Keskeiset positiivisen psykologian tutkijat Martin Seligman ja Mihaly Csikszentmihalyi (2000) kirjoittivat positiivisen psykologian esittelyn, jossa he ennustivat positiivisten ihmistoimintojen nousevan keskusteluun ja tieteellisen ymmärryksen avulla autettavan niin yksilöitä ja yhteisöjä. He myös kiteyttivät positiivisen psykologian tavoitteeksi positiivisten asioiden huomioimisen tieteessä, sillä psykologia ei ole vain heikkouksien ja haittojen tutkimista vaan myös vahvuuksia ja hyveitä. Hoitona voi olla myös hyvän vahvistaminen. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5–7, 13.) 17 vuotta myöhemmin positiivisen psykologian tarkastelututkimuksessa todetaan englanninkielisten tutkimusten yleisimmäksi aiheiksi kiitollisuus ja persoonallisuuden vaihtelut sekä niiden vaikutukset hyvinvointiin ja elämäntyytyväisyyteen (Kim ym. 2018, 59–60). Myöskin tässä tutkimuksessa keskitytään trendin mukaisesti persoonaan ja luontenvahvuuksiin, tosin suomalaisen peruskouluopetuksen näkökulmasta.

Positiivisen psykologian tutkimuskohteita

Positiivinen psykologia ei rajaudu nimestään huolimatta tutkimaan vain positiivista ajattelua, vaan sen aihepiirit ovat laajat ja tulokset perustuvat tieteellisiin tutkimuksiin (Ojanen 2014, 10). Osa tutkijoista uskoo positiivisessa psykologiassa olevan potentiaalia kohentaa muun muassa hyvinvointia, ihmisten kukoistusta ja heidän elämäntyytyväisyytään (Leskisenoja 2017a, 421). Positiivinen psykologia on tuomassa takaisin onnellisuuden käsitteen, joka katosi psykologiassa ja filosofiassa lähes vuosisadaksi. Ennen katoamistaan tutkimuksen kohteista onnellisuudella oli ollut pitkä historia tutkimusaiheena. (Ojanen 2015, 114.) Voitaisiin siis sanoa, että positiivinen psykologian turvin myös joitain vanhempia tutkimuskohteita on elvytetty takaisin tieteellisen tutkimuksen piiriin.

Onnellisuuden lisäksi muita positiivisen psykologian tutkimuskohteita ovat muun muassa Seligmanin (2008) määrittelemät positiivisen psykologian kolme tukipylvästä. Näistä ensimmäinen on myönteisten tunteiden tutkimus, jossa keskitytään esimerkiksi aidon onnen käsitteeseen. Sen katsotaan voivan saavuttaa vaikkapa käyttämällä tunnistettuja yksilöllisiä ominaisvahvuuksia elämän ja arjen eri osa-alueilla. Toinen tutkimuskohde liittyy myönteisiin ominaisuuksiin, erityisesti luontenvahvuuksiin ja hyveisiin, sekä muihin erilaisiin kykyihin

kuten älykkyyteen ja fyysiseen kuntoon. Kolmas positiivisen psykologian tukipylväs käsittelee ja tarkastelee laajemmin myönteisiä instituutioita esimerkiksi yhteiskunnan demokratiaa ja perhesuhteita. (Seligman 2008, 11.) Nykytutkimuksissa aiheina esiin nousee myös hyvinvointi, elämäntyytyväisyys, onnellisuus ja resilienssi, vaikkakin eri maissa tutkimusaiheiden painotus vaihtelee. Esimerkiksi Euroopassa on tutkittu viime vuosien aikana paljon sitoutumista ja siihen liittyvää ahdistuneisuutta ja flow-tilaa. (Kim ym. 2018, 60.)

Positiivisessa psykologiassa arvostetaan ihmisen yksilöllisyyttä (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5). Tämä on näkynyt viime vuosina myös tutkimuksissa selvänä trendinä suosimalla yksilöihin kohdistuvaa määrällistä tutkimusmuotoa (Kim ym. 2018, 58). Subjektiiiviset kokemukset ovat positiivisessa psykologiassa arvokkaita, kuten myös yksilön hyvinvointi, tyytyväisyys, toivo ja tulevaisuus, onnellisuus ja flow-tila (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5). Näissä tutkimuskohteissa yhdistyvät mennyt, nykyhetki ja tulevaisuuden kuvat (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5). Myös yksilön kukoistus on tärkeä termi hyvinvoinnin kannalta (Seligman 2011). Tutkimuksissaan positiivinen psykologia keskittyy eri elämänvaiheisiin, esimerkiksi työelämään ja työtyytyväisyyteen ja luontenvahvuuksien käyttämiseen niin töissä, ihmissuhteissa kuin kasvatuksessakin (Seligman 2008). Positiivisesta psykologiasta on saanut paljon vaikutteita myös positiivinen pedagogiikka, jota taas käytetään hyödyksi eri oppimisympäristöissä (Kumpulainen ym. 2015, 227–228).

Positiivisen psykologian tutkimuskohteet liittyvät myös biologiaan. Esimerkiksi myönteiset ja kielteiset tunteet on liitetty ihmisen lajinkehitykseen (Seligman 2008, 45, 50), sekä kehon stressireaktioihin stressaavissa tilanteissa (Uusitalo-Malmivaara 2014b, 21–22). Kielteiset tunteet ovat saattaneet auttaa vaaratilanteissa etsimään sopivan toimintatavan; joko taistella tai paeta ja näin eloonjääneiden geenit ovat siirtyneet seuraaville sukupolville. Seligman (2008) nostaa esiin myös Barbara Fredricksonin pitkäjänteiseen tutkimustyöhön myönteisten tunteiden tehtävän lajinkehityksessä, vaikkakaan asiassa ei ole päästy tutkijoiden keskuudessa täyteen yksimielisyyteen. Tutkimuksissa on kuitenkin todettu, että onnelliset ja positiiviset ihmiset noudattavat terveellisempiä elämäntapoja, etsivät paremmin tietoa terveysuhkista sekä muokkaavat käytöstään suojaamaan terveyttään paremmin kuin onnettomat yksilöt. Myönteisten tunteiden on myös löydetty ennustavan hyvää terveyttä ja pitkää ikää, sillä ne suojaavat vanhenemisen fyysisiltä haittapuolilta. (Seligman 2008, 45, 50, 56.) Näin ollen vaikuttaisi

siltä, että yksi positiivisen psykologian tutkimuskohteista, myönteiset tunteet, ovat myös yhteydessä fyysiseen terveyteen ja hyvinvointiin. Yksilön onnellisuus taas vaikuttaa sosiaalisesti, sillä myönteisiä tunteita kokevat ihmiset luovat ja ylläpitävät sosiaalisia suhteitaan vahvemmin kuin kielteisiä tunteita kokevat (Uusitalo-Malmivaara 2014b, 21; Seligman 2008, 59–60).

Myös positiivisen psykologian tutkimuskohteisiin luonteenvahvuuksiin ja käyttäytymiseen voidaan liittää biologinen näkökulma. Tutkimuksissa on saatu tuloksia, jotka viittaavat geenien vaikuttavan laajalti persoonallisuuteen ja käytökseen. Seligman on myös painottanut perimän vaikuttavan enemmän käytökseen kuin esimerkiksi lapsuuden tapahtumat. (Seligman 2008, 86–89.) Luonteenvahvuuksien kohdalla on löydetty myös perinnöllisiä yhteyksiä. Hoy, Suldo ja Mendez (2013) ovat havainneet yhteyksiä vanhempien ja lasten tiettyjen luonteenvahvuuksien välillä. Äidin ja lapsen kiitollisuustasot ovat yhteydessä toisiinsa kuten myös molempien vanhempien ja lasten elämäntyytyväisyystasot. (Hoy, Suldo & Mendez 2013, 1354–1356.)

Myös luonteenvahvuuksien sukupuolisidonnaisuutta ja ikäryhmien eroja on testattu. Miehet ja naiset ovat melko samankaltaisia luonteenvahvuuksien osalta, mutta rakkaus, ystävällisyys, kauneuden arvostus ja kiitollisuus näkyivät tutkittavilla naisilla suurempina tuloksina. Eri ikäryhmissä sukupuolten välillä on vaihtelua, lapsissa enemmän kuin aikuisissa. Osa luonteenvahvuuksista, kuten rohkeus, näkyy vahvempana toisella sukupuolella eri iässä, jolloin asetelma kääntyy päinvastoin eri ikäryhmissä. Usein vanhemmiten pienet sukupuolierot luonteenvahvuuksien määrässä tasoittuu huomaamattomiksi ja muutenkaan erot eivät vaikuta sukupuolten toimintaan tai perusluonteisiin olennaisesti missään iässä. (Heintz, Kramm & Ruch, 2017.)

Positiivisen psykologiaan kohdistuvaa kritiikkiä

Kuten on jo tuotu esille, positiivinen psykologia haluaa tehdä selvän eron edeltäjänsä humanistiseen psykologiaan. Tästä on kuitenkin noussut kritiikkiä sekä kysymys siitä, kuinka uutta positiivisen psykologian tutkimuskohteet ja ajatukset lopulta ovat (Kristjánsson 2012). Tutkija Kristjánsson nostaa esiin humanistisen psykologian tutkimuskohteita 1960–1970-luvuilta, jotka ovat samankaltaisia nykypäivän positiivisen psykologian tutkimuskohteiden kanssa. Näistä esimerkkinä positiivinen itsensä toteuttaminen ja 1980–1990-luvun kirjallisuuskäsitteet

itsetunto, minäpystyvyys ja tunneäly. Tämä voisi viitata siihen, että positiivinen psykologia on saanut perintönä vaikutteita humanistiselta psykologialta. (Kristjánsson 2012, 86–87.) Positiivisen psykologian pioneerit Seligman ja Csikszentmihalyi (2000, 13) ovat todenneet, ettei positiivinen psykologia olekaan uusi, täysin originaali idea, vaan sillä on monia tutkimussuuntauksellisia esi-isiä, jotka eivät ole aiemmin saaneet luotua näin vakaata pohjaa näiden tutkimuskohteidensa ympärille toisin kuin positiivinen psykologia. Positiivinen psykologia voitaisiin nähdä jatkavan tätä työtä samankaltaisten tutkimusaiheidensa kautta.

Myös nykytilanteessa positiiviseen psykologiaan tutkijat kohdistavat epäilyjä positiiviseen psykologiaan. Positiivisella psykologialla on vahva asema Yhdysvalloissa ja Euroopassa tutkimustensa saralla, mikä on saanut osittain negatiivista huomiota. Positiivisen psykologian on sanottu olevan Yhdysvaltojen ja länsimaalaisen eliitin ilmiö (Kim ym. 2018, 51, 65). Tuoreessa tarkastelututkimuksessa kuitenkin voidaan nähdä selkeä muutos siihen, sillä positiivisen psykologian tutkimus on levinnyt viidelle maanosalle, vaikkakin pääpaino vaikuttaisi olevan edelleen Yhdysvalloissa ja Euroopassa (Kim ym. 2018, 65). Toisin sanoen vaikuttaisi siltä, että valtiot eri puolilla maailmaa ovat kiinnostuneita tästä psykologian historiassa melko uudesta psykologisesta suuntauksesta. Tilastojen valoissa tästä yksi vahva esimerkki on Kiina. (Kim ym. 2018, 57.)

Kritiikkiä positiivinen psykologia on myös saanut moraalisuuteen keskittymisestä ja sen on moitittu muun muassa nojaavan moraalifilosofiaan esimerkiksi onnellisuusteorioissaan (Kristjánsson 2012, 90). Seligman ja Peterson (2004) kieltävät tämän väitteen, vaikka viitteitä tästä on muun muassa VIA-luokituksen synnyssä. VIA -luonteenvahvuusluokitteluun liittyy vahvasti ihmisen moraalikäsitteet, jotka ovat heijastuneet luokituksen pohjana olevissa uskonnollisissa ja filosofisissa kirjoituksissa (Peterson & Seligman 2004; Dahlsgaard, Seligman & Peterson 2005).

2.2 Hyveajattelu, luonteenvahvuudet ja positiivinen psykologia

Luonteenvahvuus ja siihen liitettävät suuremmat hyveet ovat tässä tutkimuksessa pääkäsitteitä. Luonteenvahvuudet ja hyveet kuuluvat myös olennaisesti juuri positiivisen psykologian ja pedagogiikan käsitteisiin ja tutkimuskohteisiin, minkä takia tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan niitä lähinnä näiden suuntausten näkökulmista. Lisäksi on olennaista muistaa,

että hyveillä ja luonteenvahvuuksilla on myös oletettuja yhteyksiä valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan (Opetushallitus 2014a), kuten aiemmin on tullut esille. Luonteenvahvuuksilla ja hyveillä on myös vanha rooli ihmisten historiassa. Seuraavissa alaluvuissa tätä historiaa tarkastellaan erityisesti tutkimusten näkökulmasta, samoin kuin keskitytään myös VIA-luonteenvahvuusluokituksen syntymiseen. VIA-luokituksesta kerrotaan tarkemmin alaluvussa 2.3 Luonteenvahvuuksien VIA-luokitus.

Hyveiden historia on ollut pitkä. Hyveet ovat olleet osana kaikkien tunnettujen kulttuurien historiaa hyveajattelun muodossa, joka on liittynyt filosofiaan ja uskontoon. Hyveajattelu on tunnettu muun muassa Antiikin Kreikan ajalta Aristoteleen teksteistä ja nykyinen hyveajattelumme pohjautuu juuri antiikin aikaan. Hyveitä määriteltiin silloin esimerkiksi vahvuuksien kokonaisuudeksi, joita kannatti tavoitella, sillä ne nähtiin eettisesti ja moraalisesti arvokkaina ja niiden avulla voi auttaa sekä yksilöä että yhteiskuntaa. Erityisesti viisautta, rohkeutta, kohtuullisuutta ja oikeudenmukaisuutta on arvostettu laajasti kulttuurieroista riippumatta ja mm. Aristoteles mainitsee ne puheissaan hyveiden yhteydessä. (Uusitalo-Malmivaara 2014a, 64.; Aristoteles 2005.) Lisäksi näitä universaaleja ydinhyveitä on löydetty monista suuruskonnoista ja filosofisista eri aikakausien kirjoituksista eri puolilla maailmaa, mitä on tutkittu 2000-luvulla (Dahlsgaard, Seligman & Peterson 2005).

Tarkasteltaessa 1900-luvun tutkimuspiirejä luonteen tutkimus vaikuttaa lähes pysähtyneeltä, sillä tieteellisen psykologian haaroista vain persoonallisuuden tutkimus keskittyi ja säilytti luonteen käsitteen tutkimuksissaan. Samaan aikaan yhteiskuntatiede syntyi ja alkoi selittää ihmisen käytöstä luonteen sijasta esimerkiksi ympäristötekijöillä, joiden armoilla yksilöt ovat. Kasvatusalalla behavioristinen näkemys taas sai jalansijaa, eikä se huomionnut kovinkaan paljon luonteen roolia. Kokonaisuutena tämä muutos voitaisiin nähdä eräänlaisena vastareaktiona aiemmin vaikuttaneelle luonneopille, joka hieman pelkistäen jakoi luonteen hyväksi ja pahaksi. (Seligman 2008, 154–157.). Kuten aiemmin todettiin, tämän murroksen jälkeen luonteen käsite on kuitenkin tullut vähitellen takaisin tieteellisen tutkimuksen pariin ja psykologian käsitteistöön.

Nykyisin luonnekasvatuksessa on edelleen Aristoteleen ajatuksiin pohjautuvia suuntia (Lavy 2019, 4). Vaikka aristoteeliset tekstit eivät vastaa täydellisesti nykyistä hyveajattelua, on molemmissa sama johtoaajatus. Kun ihminen turvautuu toiminnassaan hyveisiin eli tekee itses-

sään arvokkaita asioita, hän saavuttaa henkistä hyvinvointia. (Uusitalo-Malmivaara 2014c, 42–43.) Hyvinvointi taas on yhteydessä ”hyvään luonteeseen” (Uusitalo-Malmivaara 2014c, 42), joka on nähty hieman ongelmallisena käsitteenä. Ennen VIA-luokitettusta ja positiivista psykologiaa sen määrittelyssä ei ollut yksimielisyyttä, mikä aiheutti ongelmia opetuksessa ja kasvatuksessa (Lavy 2019, 3–4). Nykyisen määritelmän mukaan hyvä luonne voidaan nähdä luonteenvahvuuksissa, jotka ovat itsessään moraalisesti arvostettuja ja oikeutettuja (Uusitalo-Malmivaara 2014c, 42). Hyvä luonne ei silti nykyään tarkoita vikojen tai ongelmien puuttumista, vaan pikemminkin hyvin kehittyneitä positiivisten piirteiden joukkoa (Park & Peterson 2009, 1).

Tähän mennessä keskustelu luonteenvahvuuksista on ollut heikompaa ja varsinkin käsitteiden opetus on jäänyt taka-alalle, vaikkakin työpaikoilla ja eri yhteisöissä on voitu puhua ja nimetä erilaisia myönteisiä luonteenpiirteitä (Uusitalo-Malmivaara 2014a, 63). Positiivisen psykologian ja pedagogiikan kehittyessä ja uusien interventtioiden myötä eletään luonteenpiirteiden huomioimisen murrosaikaa. Hyveet ja luonteenvahvuudet ovat nousseet juuri positiivisen psykologian avulla uudestaan tarkasteluun pitkän hiljaisen kauden jälkeen (Uusitalo-Malmivaara 2014a, 63).

Positiivinen psykologian määritelmiä hyveistä ja luonteenvahvuuksista

Aikoinaan Aristoteles määritteli hyveisiin kuuluvan intellektuaalisia hyveitä kuten käytännöllinen järki ja luonteen hyveitä, jotka ilmenevät käytännön harjoittelun kautta toiminnassamme. Luonteenhyveet edustavat keskiväliä luonteenpiirteiden liiallisuuden ja puutteellisuuden välissä ja ovat näin yhteydessä käytännölliseen järkeen. (Aristoteles 2005, 27, 38–40, 118–121.) Positiivisessa psykologiassa luonteenvahvuuksia on kuvattu muun muassa yksilöllisiksi positiivisiksi piirteiksi (Park, Peterson & Seligman 2004, 603; Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5), jotka heijastuvat ajatuksiin, tunteisiin ja käytökseen, ja jotka ovat mitattavissa yksilöllisinä eroina (Park, Peterson & Seligman 2004, 603). Luonteenvahvuudet ovat osa persoonallisuutta ja ne ovat moraalisesti arvokkaita (Park & Peterson 2009, 1).

Hyveet voidaan nähdä luonteenvahvuuksien ytiminä, jotka ovat saaneet arvostuksensa filosofian ja uskontojen kautta. Luonteenvahvuudet ovat hyveitä tarkempia psykologisia prosesseja tai mekanismeja ja näin ollen ne määrittelevät suurempina kokonaisuuksina pidettyjä hyveitä

(Park & Peterson 2009, 3.) Luonteenvahvuudet ovat ikään kuin reittejä, joita pitkin päästään hyveiden äärelle (Dahlsgaard, Seligman & Peterson 2005, 211). Luonteenvahvuudet katsotaan siis liittyvän olennaisesti hyveisiin. Ne on voitu nähdä synnynnäisinä ominaisuuksina ja persoonallisuuden osana, jotka on jätetty suosiolla rauhaan (Uusitalo-Malmivaara 2014a, 63). Kenties niiden on ajateltu olevan muuttumattomia ja mahdottomia harjoittaa systemaattisesti. Tämä käsitys eroaa positiivisessa psykologiassa vallalla olevasta ajattelutavasta, sillä juuri harjoittelu nähdään mahdollisuutena vahvistaa luonteenpiirteitä (kts. esim. Park & Peterson 2009, 6; Seligman ym. 2009; Lavy 2019, 4). Jo Aristoteles mainitsee luonteenhyveet, jotka eivät synny meissä luonnostaan, vaan jotka harjoittelun myötä voimme saada haltuun. Lisäksi harjoittelun laatu määrittää luonteenominaisuutemme, joten ahkera harjoittelu tuottaa tulosta ja päin vastoin. (Aristoteles 2005, 27–28.)

Positiivinen psykologia korostaa, että kaikilla ihmisillä on omia luonteenvahvuuksia (Park & Peterson 2009, 5). Jotkut vahvuuksista tuntuvat luonnollisemmilta kuin toiset (Lavy 2019, 4), jolloin voidaan puhua yksilön ominaisvahvuuksista (Park & Peterson 2009, 5). Luonteenvahvuuksien joukossa olevien ominaisvahvuuksien harjoittaminen tuntuu erityisen mielekkäältä (Peterson & Seligman 2004, 18; Park & Peterson 2009, 5). Ne ovat ominaisia yksilölle ja niiden käyttäminen luo positiivisia tunteita (Peterson & Seligman 2004, 18). Kuitenkin kaikkia luonteenvahvuuksia voidaan harjoittaa ja kehittää niitä treenaamalla (Lavy 2019, 4). On hyvä huomata, ettei luonteenvahvuuksia voi laittaa keskenään paremmuusjärjestykseen tai verrata toisiinsa. Positiivisessa psykologiassa ei myöskään ole yhtä ideaalista, tietyistä luonteenvahvuuksista koostuvaa luonneprofiilia, jota jokaisen tulisi tavoitella (Lavy 2019, 4). Niinpä luonteenvahvuuksien kilpailuttaminen keskenään ei ole mielekasta, sillä ne ovat kaikki vahvuuksia ja ne näkyvät yksilön toiminnassa auttaen häntä eri tavoin.

Luonteenvahvuuden määrittäminen ei ole ollut yksinkertainen tehtävä. Sitä on vaikeuttanut esimerkiksi kysymys siitä, kuinka se eroaa taidoista ja kyvyistä. Peterson ja Seligman (2004) näkevät luonteenvahvuuksissa itsessään olevan mukana moraalinen aspekti, joita kyvyissä ei ole. Esimerkiksi rohkeus on jo itsessään kunnioitettava vahvuus monissa kulttuureissa. Lisäksi taitojen ja kykyjen voidaan sanoa valuvan hukkaan toisin kuin luonteenvahvuuksien, joita ei voi tuhlaa. Luonteenvahvuuksista voi löytyä ominaisvahvuuksia, joiden avulla ihmiset voivat kuvailla itseään ja joita he luontaisesti hyödyntävät. Niitä voi myös treenata, toisin

kuin jotkin kyvyt, jotka ovat treenauksen tavoittamattomissa ilman synnynnäisiä taipumuksia. Lisäksi luonteenvahvuudet eivät aiheuta kilpailuasetelmia samalla tavoin kuin taidot, eivätkä ne heikennä muita. (Peterson & Seligman 2004, 18–21; Uusitalo- Malmivaara 2014a, 67–69.)

2.3 Luonteenvahvuuksien VIA-luokitus

Positiivisessa psykologiassa on kehitelty erilaisia tapoja hahmottaa yksilön luonteenvahvuuksia. Yksi käytetyin lienee Petersonin ja Seligmanin (2004) VIA-luokitus (Values in Action), joka auttaa yksilöä tunnistamaan luonteenvahvuutensa. Kyseistä luokittelua on hyödynnetty monissa positiivisen psykologian ja pedagogiikan tutkimuksissa (Niemi 2013, 11). Tässä tutkimuksessa keskitytään VIA-luokituksen esittelyyn, vaikka luonteenvahvuuksien luokittelua ja siihen tarkoitettuja testejä on muitakin, kuten esimerkiksi VIA:sta johdettuja sovelluksia. Yhtenä esimerkkinä on IAT-testi (Implicit Association test), joka keskittyy luonteenvahvuuksien tasapainoon (kts. Young, Kashdan & Macatee 2015). VIA-luokitus on kuitenkin rakentanut pohjan luonteenvahvuusluokittelulle, pitänyt asemansa yli 15 vuotta nykytutkijoiden viitatessa siihen edelleen, vaikkei se perustu varsinaisesti mihinkään tiettyyn teoriaan (Niemi 2013, 12).

VIA-luokituksessa on havaittavissa joitain kaikuja aiemmasta Big Five -persoonallisuusteoriasta, vaikka se eroaakin tästä edeltäjästään suuresti. Positiiviset psykologit irtautuivat Normanin vuonna 1962 julkaistusta viiden suuren persoonallisuusteoriasta sen moraalisen ulottuvuuden puuttumisen takia sekä siksi, että sen laajuuden alta yksilöiden eroja on vaikea hahmottaa ja näin ollen teoria on harhaanjohtava psykologisesti (Peterson & Seligman 2004, 68; Kristjánsson 2012, 94). Luonteenvahvuusluokittelu on kuitenkin tehty heijastaen Big Five-traditiota luokiteltuihin luonteenvahvuuksiin. Suurin ero tähän aiempaan vankan aseman saaneeseen persoonallisuusteoriaan on se, että positiivisessa psykologiassa luokitteluun löydetty luonteenvahvuudet on tarkoitus myös valjastaa yksilöiden käyttöön. (Peterson & Seligman 2004, 48; Uusitalo-Malmivaara 2014c, 45.)

Vuonna 2004 tutkijat Peterson ja Seligman aloittivat haastavan Values in Action (VIA) -hankkeensa tutkimalla monia lähteitä eri aikakausilta, kulttuureista ja maista. He keskittyivät pääasiassa konfutselaisuuteen, taolaisuuteen, buddhalaisuuteen, hindulaisuuteen, antiikin filosofiaan, juutalaisuuteen, kristinuskoon ja islamiin. Näiden kirjoituksia ja oppeja tarkastele-

malla ja vertaamalla he kokosivat kuusi yleisesti tunnettua universaalia ydinhyvettä (Peterson & Seligman 2004; Dahlsgaard, Seligman & Peterson 2005.) Nämä perushyveet ovat viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeidenmukaisuus, kohtuullisuus/itsehillintä ja henkisyys. Näitä ilmentäviä luonteenvahvuuksia lajiteltiin hyveiden alle yhteensä 24 kappaletta. (Peterson & Seligman 2004; Leskisenoja 2016, 68.)

Luonteenvahvuuksien luokitustaulukko on myös suomennettu (kts. Uusitalo-Malmivaara 2014c, 45). VIA-luokitukseen pohjaavilla luonteenvahvuustesteillä yksilöiden luonneprofiileja voidaan tarkastella ja selvittää, millaisia luonteenvahvuuksia heillä on. Kun tiedostaa omat vahvuutensa, on ne helpompi huomata ja tämä taas voi johtaa siihen, että omaa potentiaaliaan pystyy harjoittamaan ja hyödyntämään enemmän. (Seligman 2002; Park & Peterson 2009, 3.) VIA-testejä voi hyödyntää myös tavallinen kansalainen, sillä testit löytyvät ilmaiseksi VIA-luokituksen nettisivuilta, joissa voi löytää niin aikuisille kuin lapsille ja nuorille tarkoitettut versiot (kts. viacharacter.org, myös suomeksi; Park & Peterson 2009, 3). Psykologiassa vallalla olleen sairauskeskeisyyden sijaan painotus on alkanut VIA-luokituksen avulla keskittyä vihdoin hyveisiin, hyviin asioihin ja luonteenvahvuuksien tutkimiseen (Peterson & Seligman 2004; Seligman & Csikszentmihalyi 2000; Dahlsgaard, Seligman & Peterson 2005). Juuri tähän tavoitteeseen pyrkien VIA-luokitus kehitettiin. Seuraavan sivun taulukosta 1 voi tarkastella lähemmin VIA-luokitusta suomennetun taulukon muodossa.

TAULUKKO 1. VIA-luokitus (mukaillen Uusitalo-Malmivaara 2014c, 45; Park & Peterson 2006, 894)

Hyveet	Luonteenvahvuudet
1. Viisaus ja tieto	Luovuus Uteliaisuus Oppimisen palo Avarakatseisuus Näkökulmaisuus
2. Rohkeus	Luotettavuus Urheus Sinnikkyys Innokkuus
3. Inhimillisyys	Hyväntahtoisuus Rakkaus Sosiaalinen älykkyys
4.Oikeudenmukaisuus	Reiluus Johtajuus Tiimityöskentely
5.Itsehillintä	Anteeksi antaminen Nöyryys Harkitsevaisuus Itsesäätely
6.Henkisyys	Kauneuden ja hyvyyden arvostaminen Kiitollisuus Toiveikkuus Huumori Uskonnollisuus

2.4 VIA-luokituksen kritiikkiä ja eriäviä näkemyksiä luonteenvahvuuksien käsitteestä

Vaikka VIA-luokittelua arvostetaan tutkijoiden joukossa, se ei ole välttynyt kritiikiltä. Esimerkiksi Ojanen (2014) on kritisoinut luonteenvahvuuksien listalta löytyvän huumorin voivan olla myös negatiivista, ja täten olevan ongelmallinen luonteenvahvuudeksi. VIA-luokittelusta on jätetty pois velvollisuus, kunnioitus ja tottelevaisuus, jotka eivät kenties näy länsimaalaisessa kulttuurissa niin usein (Ojanen 2014, 117.) Myöskään mielikuvitus, näkökulman otto ja arvostelukyky eivät ole päässeet listalle, vaikka Schwartzin ja Sharpen (2006) mukaan nämä kuvaavat käytännöllistä viisautta. Käytännöllinen viisaus taas ei heidän mielestään ole yksi

kuudesta hyveistä, vaan päähyve. Tämän päähyveen avulla luontenvahvuuksien käyttöön liittyvät tilannesidonnaiset ongelmat voidaan ratkaista. (Schwartz & Sharpe 2006, 385–386.)

Petersonin ja Seligmanin luontenvahvuuksien ja hyveiden luokitus perustuu universaaleihin ihmisten moraalikäsitteisiin, jotka heijastuivat tutkittavista uskonnollisista ja filosofisista kirjoituksista (Peterson & Seligman 2004; Dahlsgaard, Seligman & Peterson 2005). Tämän takia tutkijoiden piirissä moitittu moraalinen aspekti osana positiivisen psykologian tutkimusta voi olla joissain tapauksissa perusteltu. Sen avulla on pyritty löytämään kulttuurillisesti ja historiallisesti rajoittamattomia, kaikkialla vaikuttavia ydinyhteitä luokitukseen, jolle pohjaa koko luontenvahvuuksien tutkimus ja interventiot positiivisen psykologian tutkimuksessa (Dahlsgaard, Seligman & Peterson 2005). Toisaalta osa näistä yleismaailmalliseen moraaliin liitettävistä, luokitelluista ydinyhteistä eivät vakuuta kaikkia tutkijoita moraaliaspektillään. Esimerkkeinä tästä on nostettu esiin luovuus ja uteliaisuus (Lavy 2019, 19). Moraalinäkemykset positiivisessa psykologiassa voidaan siis kenties nähdä vielä melko monitahoisina ja tutkimuksesta riippuvaisina.

Positiivisessa psykologiassa Peterson ja Seligman ovat korostaneet ominaisvahvuuksien tunnistamista ja niiden harjoittamista, sillä mitä vahvempi vahvuus on, sitä parempi ja sen suuremmat hyödyt siitä on ihmiselle, esimerkiksi työtyytyväisyyden ja tuottavuuden muodossa (Peterson & Seligman 2004 ; Seligman 2008, 57). Tämä luonteenpiirteiden yksilöllistäminen on saanut kritiikkiä osakseen. Aristoteleen näkökulmaan perustuvan näkemyksen mukaan luontenvahvuudet ovat toisistaan riippuvaisia, ja joiden yksittäinen harjoittaminen voi johtaa epätasapainoon, muiden luontenvahvuuksien huomiotta jättämiseen sekä sosiaalisesti kimurantteihin tilanteisiin (Schwartz & Sharpe 2006, 380, 386). Voi miettiä, miten esimerkiksi peittelemätön rehellisyys voi sosiaalisissa tilanteissa tuoda mukanaan myös kielteisiä seurauksia.

Tässä yhteydessä voitaisiin puhua enemmänkin luontenvahvuuksien tasapainosta, jonka on katsottu auttavan luontenvahvuuksien kehityksessä sopeutumaan erilaisiin tilanteisiin, jotka vaativat erilaisten vahvuuksien ja niiden yhdistelmien käyttöä (Young, Kashdan & Macatee 2015, 21). Tätä VIA-luokitus ei kuitenkaan varsinaisesti painota. Luontenvahvuuksien ja hyveiden on katsottu kytkeytyvän olennaisesti toisiinsa, eikä niitä pitäisi kohdella irrallisina toisistaan (Schwartz & Sharpe 2006, 380), sillä tasapaino luontenvahvuuksien keskuudessa

on liitetty tehokkaaseen toimintaan ja on yhteydessä positiivisesti hyvinvointiin (Schwartz & Sharpe 2006; Blake 2015; Young, Kashdan & Macatee 2015). Schwartzin ja Sharpen näkemys korostaa Aristoteleen (2005) ajatusta luonteen hyveiden olevan janan keskellä ääripäiden välissä. Se myös liittyy luonteenvahvuudet olemaan riippuvaisia toisistaan (Schwartz & Sharpe 2006, Blake 2015, Aristoteles 2005). Tästä on saatu myös joitain tutkimustuloksia. Blaken (2015) tutkimuksessa esimerkiksi vahvuusparit rehellisyys ja kiltteys vaikuttivat toisiinsa. Tutkimuksessa nostettiin esiin myös kysymys siitä, tulisiko yksilöiden keskittyä kehittämään myös heikompia luonteenvahvuuksia. Young, Kashdan ja Macatee (2015) puolestaan ovat kehittäneet IAT-testin, jotta luonteenvahvuuksien tutkimuksessa huomioitaisiin myös vahvuuksien tasapainon merkitys esimerkiksi hyvinvoinnille. Silti myös ominaisvahvuuksien täsmällinen ja tarkoituksellinen kehittäminen on nähty lisäävän hyvinvointia (Peterson & Seligman 2004) ja se on näyttänyt toimivan esimerkiksi kouluinterventioissa (esim. Seligman ym. 2009, Lappalainen & Sointu 2013, Leskisenoja 2016).

Leskisenoja (2016, 69) muistuttaa yleisellä tasolla siitä, että on mahdotonta ja myös vaarallista yrittää hahmottaa ja määrittää hyvää luonnetta ja siihen liittyviä luonteenvahvuuksia yksittäisillä indikaattoreilla, mikä täytyy muistaa luonteenvahvuusprofiilien muodostamisessa. Tutkijat pohtivat myös sitä, etteivät luokituksen kuusi universaalia hyvettä ole välttämättä kaikkialla yhtä tasapuolisesti läsnä (Dahlsgaard, Seligman & Peterson 2005, 211). Kuitenkin VIA-luokituksella on ollut suuri positiivinen vaikutus luonteenvahvuuksien tutkimukselle ja Park ja Peterson (2009, 3) kiteyttävät hyvin sen antaneen suurta tukea luomalla luonteenvahvuussanastoa tieteelle, mikä taas on edesauttanut psykologista keskustelua. Huolimatta näkemuseroista positiivisen psykologian tutkijat ovat melko yksimielisiä siitä, että luonteenvahvuuksien kehittäminen tulisi olla yksi merkittävistä tavoitteista (Schwartz & Sharpe 2006, 386) ja VIA-luokitus on luotu olemaan yksi tämän tutkimuksen kivijaloista (Dahlsgaard, Seligman & Peterson 2005, 203).

3. Positiivinen pedagogiikka koulumaailmassa

Sekä mielenterveystyössä, että kasvatuksen parissa ollaan viime aikoihin asti keskitytty pääasiassa ongelmiin ja heikkouksiin (Park & Peterson 2009, 4). Läntisissä yhteiskunnan kouluissa taas on keskitytty hehkuttamaan juuri akateemista pärjäämistä menestyksen todisteena (Green 2014, 403). Suomessa pedagogiset arviointivälineet ovat korostaneet puutteita ja häiriöitä, jolloin varsinkin oppimiseensa tukea tarvitsevien oppilaiden vahvuudet ovat jääneet ongelmia ja vaikeuksia korostavien näkökulmien alle (Lappalainen & Sointu 2013, 3, 5). Positiivinen pedagogiikka on positiivisen psykologian tavoin ikään kuin vastaliike kaikelle tälle. Positiivisesta psykologiasta ponnistaneesta positiivisessa pedagogiikassa pyritään nimittäin keskittymään asioihin, jotka tuovat lapselle iloa (Kumpulainen ym. 2015, 227–228.) Hyvinvointia ei enää nähdä toiminnan sivutuotteena, vaan sitä voi aktiivisesti harjoittaa ja opettaa (Uusitalo-Malmivaara 2016, 140). Tässä luvussa paneudutaan tarkemmin positiivisen pedagogiikan luonteeseen sekä sen yhteneväisyyksiin Suomen valtakunnallisen opetussuunnitelman kanssa.

3.1 Vahvuusopetuksen ja valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman yhteneväisyydet

Positiivisessa pedagogiikassa keskeisiä teemoja ovat muun muassa sosiaaliset suhteet ja yhteisön jäsenenä oleminen. Nämä korostuvat erityisesti lapsen sosiaalisessa toimintaympäristössä kuten koulussa. (Kumpulainen ym. 2015, 227–228.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014a, 22) mukaisesti oppilaita pitäisi kannustaa yhdessä toimimiseen, itsestä ja toisista huolehtimiseen sekä hyvinvointia edistävien tekijöiden tiedostamiseen. Tätä ajatusta osa opettajista on lähtenyt toteuttamaan vahvuusopetuksen kautta.

Vahvuusajattelu ei korosta niinkään oppilaan kognitiivisia taitoja tai ominaisuuksia, vaan yksilöllisiä piirteitä, jotka näkyvät ihmisen toiminnassa (Uusitalo-Malmivaara 2014c, 48). Lappalainen ja Sointu (2013, 4) määrittävät vahvuuksien olevan esimerkiksi erilaisia kykyjä, taitoja tai osaamisalueita, jotka voivat olla myös vielä piiloisia, vaikka yksilöllä olisikin potentiaalia hyödyntää niitä. Oppilaan vahvuudet eivät välttämättä liity pelkästään kouluaineisiin. Ilmeisesti opettajat ovat yrittäneet jo pitkään auttaa oppilaita vahvuuksien tunnistamisessa,

mutta heillä ei ole ollut tukena vahvuuksiin painottuvia arviointi-, tunnistamis- tai tukemis- menetelmiä, mikä on ollut ongelmallista (Lappalainen & Sointu 2013, 4–5, 7; Uusitalo-Malmivaara 2016, 136–137). Tämä on sääli, sillä myönteinen vahvuuspalaute vahvistaa oppilaan minäkäsitystä, itsetuntoa ja itseluottamusta. Lisäksi oppilaan tunnistettu ja nimetty vahvuus voi muodostua vahvaksi voimavaraksi ja lisätä yksilön itsearvostusta (Lappalainen & Sointu 2013, 4–7). Virheisiin ja puutteisiin painottuva arvioiminen ja ongelmakeskeinen auttaminen taas voi muuttua itseään toteuttavaksi ennusteeksi ja vaikuttaa kielteisesti oppilaan minäkuvaan (Uusitalo-Malmivaara 2016, 136–137).

Vahvuuksien tunnistaminen on tärkeä osa positiivista pedagogiikkaa, sillä tämä auttaa oppilaita uskomaan omiin kykyihinsä ja vahvistaa samalla heidän myönteistä minäkäsitystä (Kumpulainen ym. 2015, 230). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet painottavat oppilaan identiteetin rakentamisen tukemista ja vahvuuksien tunnistamista sekä auttamaan heitä kasvamaan täyteen mittaansa ihmisenä (Opetushallitus 2014a, 15, 18). Kuitenkin luonteentaitojen arvostus on ollut unohduksissa lähes sata vuotta suomalaisessa koulussamme (Uusitalo-Malmivaara 2016, 135) ennen nykyistä muutosta koulujen toimintakulttuurissa.

Positiivisessa pedagogiikassa on tärkeää huomioida yksilön vahvuuksien lisäksi myös luokan ilmapiiri, sillä yhteiset myönteiset kokemukset toimivat oppimisen lähteinä (Kumpulainen ym. 2015, 228). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kannustaa yhdessä oppimiseen niin, että oppimisympäristö ja yhteisö tulisi rohkaista yksilöitä. Lisäksi yhdessä toimimisen tulisi ”edistää oman erityislaadun tunnistamista”. (Opetushallitus 2014a, 17, 27.) Kouluinterventioissa tutkijat ovat kiinnittäneet huomioita myös koko kouluyhteisön kehittämiseen oppimisympäristön saralla (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009). Tätä tukee myös tutkija Greenin (2014, 402) ajatus positiivisen psykologian roolista kasvatuksessa, joka koskee niin oppilaita kuin koko henkilökuntaakin ja siihen liittyy lisäksi myös valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman elinikäisen oppimisen ajatus (Opetushallitus 2014a, 21).

3.2 Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma oppilaiden hyvinvoinnin ja luonteenvahvuuksien näkökulmasta

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014a) mainitaan oppilaiden hyvinvointi useasti. Hyvinvointia nähdäänkin painotettavan erityisen paljon ja laajamittaisesti nykyisessä valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa verrattuna aikaisempaan tilanteeseen (Leskisenoja 2017a, 420). Hyvinvointiin liitettävissä olevien luonteenvahvuuksien (kts. esim. Proctor 2014, 419–422) asema on muuttunut viimeisen valtakunnallisen opetussuunnitelmavaihdoksen kautta. Aiemmassa valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei mainita erikseen oppilaiden luonteenvahvuuksiin keskittymistä tai niiden kasvattamista (Opetushallitus 2004; Uusitalo-Malmivaara 2014c, 43). Edellisen opetussuunnitelman arvopohjasta löytyy kuitenkin mainittuna yhteisöllisyys ja yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittaminen. Aihekokonaisuuksissa puhutaan oppilaan ainutkertaisuudesta ja yksilöllisyydestä sekä mainitaan ”oppilaan kokonaisvaltainen kasvun ja elämän hallinnan kehittymisen tukeminen”. (Opetushallitus 2004, 12, 38.)

Nykyinen valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014a) ottaa edeltäjänsä varmemmin kantaa oppilaan vahvuuksiin ja hyveisiin. Siinä mainitaan useasti oppilaan vahvuudet ja niiden huomioiminen, oppilaan erityislaatuisuus ja identiteetin rakentaminen sekä sen tukeminen. Useasti esiin nouseva hyvinvointi nähdään olevan koulun toimintakulttuuriin yksi merkittävä osa. Lisäksi valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman arvopohjassa, johon perusopetuksen tulisi perustua, mainitaan suoraan nimeltä useita hyveitä, kuten rehellisyys, rohkeus ja pyrkimys kauneuteen ja sen arvostamiseen. (Opetushallitus 2014, 15–16, 28–34, 46; Peterson & Seligman 2004.) Vahvuudet näkyvät myös opetushallituksen tuen lomakkeissa esimerkiksi pedagogisessa arviossa ja pedagogisessa selvityksessä kohtana, johon voidaan kirjata oppilaan vahvuuksia (Opetushallitus 2014b). Kuitenkaan aiemmissa vastaavissa pedagogisten asiakirjojen malleissa tällainen oppilaiden vahvuuksien huomioiminen on puuttunut (Opetushallitus 2010). Vaikka nykyisessä valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa painotetaan oppilaan yksilöllisiä vahvuuksia ja myönteisen identiteetin rakentumista (Opetushallitus 2014a, 18–19, 28–34), luonteenvahvuuksia tarkoittaessa ei kuitenkaan käytetä luonteenvahvuus-käsitettä (Uusitalo-Malmivaara 2014c, 43 ; Uusitalo-Malmivaara 2016, 135).

Monissa positiivisen pedagogiikan tutkimuksissa oppilaiden (sekä opettajien) hyvinvointi on keskiössä (Green 2014, 403; Proctor 2014, 426; Tian, Li, Chen, Han, Wang, Huang & Zheng 2014, 433). Kouluinterventioissa, joissa kouluopetuksessa on huomioitu luonteenvahvuuksia, ollaan saatu useita myönteisiä tuloksia. Luonteenvahvuudet ovat linkittyneet myönteisesti itsetuntoon, oppilaan kukoistukseen ja kaverisuhteisiin (Proctor 2014, 419–422). Luonteenvahvuudet voivat tiivistetysti sanoen parantaa yksilöiden, ryhmien ja instituutioiden toimintaa ja hyvinvointia (Peterson & Seligman 2004). Parantunut hyvinvointi taas on huomattu olevan yhteydessä oppilaiden nousseisiin oppimistuloksiin (Proctor 2014, 418; Leskisenoja 2017a, 441).

Uusitalo-Malmivaaran (2014c) mukaan opetussuunnitelmassa ja pedagogisissa asiakirjoissa pitäisi keskittyä vahvuuksiin ja niiden esille tuomiseen selväsanaisesti. Tämän nähdään olevan yhteydessä eettisyyskasvatukseen sekä siihen, että vahvuuksia voidaan käyttää opetuksessa myös voimauttamisessa. (Uusitalo-Malmivaara 2014c, 48.) Leskisenoja (2016, 217) tuo esille näkemyksen, jonka mukaan opetuksen tulisi olla vahvuusperustaista ja opettajan tulisi hoksauttaa oppilasta tämän omista mahdollisuuksistaan. Osa opettajista onkin oma-aloitteisesti yrittänyt painottaa esimerkiksi luonteenvahvuuksia ja tämän panostuksen voidaan nähdä suurena verrattuna virallisten ohjeitten linjaukseen kyseisen asian kohdalla (Lavy 2019, 12, 19). Toisaalta todellisuudessa Suomen kouluissa painottuu edelleen se, että opettajat kiinnittävät usein huomiota oppilaiden osaamattomuuteen tai täyttymättömiin tavoitteisiin, vaikkakin opetussuunnitelmassa mainitaan jo vahvuuksien huomioiminen ja kannustava arviointi (Leskisenoja 2017a, 420).

3.3 Positiiviseen pedagogiikkaan kohdistuvaa kritiikkiä ja huolta

Positiivinen pedagogiikka on sekä perinteisiä tietotaitoja että onnellisuutta varten (Seligman ym. 2009, 293) ja se kiinnittää huomiota akateemisen menestymisen ja hyvinvoinnin yhteyteen (Norrish, Williams, O'Connor & Robinson 2013, 147). Voisi sanoa, että positiivinen pedagogiikka painottuu yksilön myönteisiin ominaisuuksiin, mikä on kuitenkin johtanut osittain negatiiviseen huomioon. Sitä on kritisoitu muun muassa vaikeuksien ja haasteiden ohittamisesta. Positiivisessa pedagogiikassa vaikeuksia ei kuitenkaan unohdeta, vaan ne tahdotaan nähdä yksilön mahdollisuuksina kasvaa, kehittyä ja oppia (Leskisenoja 2017b, 12; Kumpulai-

nen ym. 2015, 227–228.) Vastoinikäymiset ovat oppimistilanteita, joissa oppilaan ainutlaatuiset luonteenvahvuudet voivat nousta esiin voimana ja sitkeytenä. Tällöin negatiivisten tunteiden voidaan katsoa olevan hyödyllisiä, kunhan ne ovat sopivassa suhteessa myönteisten kokemusten kanssa (Leskisenoja 2017b, 12.)

Suurimmillaan positiivinen pedagogiikka läpäisee koko koulun, jolloin koulun toimintakulttuuri on yhtenäisesti linkittynyt positiiviseen pedagogiikkaan ja sen käytänteisiin. Monet positiivista pedagogiikkaa kannattavista tutkijoista painottavat juuri koko koulun tärkeyttä hyvinvoinnin parantamisessa koko yhteisön näkökulmasta tarkasteltuna (Green 2014, 214; Proctor 2014, 427). Huolimatta joidenkin tutkijoiden vankasta tuesta positiivinen pedagogiikka on saanut luonnollisesti myös kritiikkiä ja epäilyjä. On noussut huoli siitä, viekö positiivinen pedagogiikka aikaa akateemisilta aineilta (Seligman ym. 2009, 295; Norrish ym. 2013, 150) ja laskeeko se oppilaiden oppimistasoa (Leskisenoja 2017b, 16).

Seligman kommentoi positiivisen pedagogiikan tavoitteen olevan opettaa sekä perinteisiä taitoja että onnellisuutta koulussa (Seligman ym. 2009, 293). Oppimistason laskun ei pitäisi olla linkitettyä suoraan tähän pedagogiseen suuntaukseen, sillä vaihtelevat ja monipuoliset oppimismetodit, sisäisen motivaation ruokkiminen ja sopivan haastava vaikeustaso ovat tavoitteita positiivisessa pedagogiikassa (Leskisenoja 2017b, 16). Uusitalo-Malmivaara (2016, 135–136) argumentoi luonteenvahvuuksien myönteisen panoksen puolesta akateemisten aineitten oppimisessa ja nostaa akateemisten aineiden käytön kannalta esiin muun muassa sinnikkyuden, rohkeuden ja itsesäätelytaidot. Tutkimustulokset osoittavat oppilaiden terveyden, koulumenestyksen ja motivaation kohoamisesta positiivisen pedagogiikan kouluinterventioissa (kts. esim. Park & Peterson 2009; Green 2014).

Akateemisten taitojen, onnellisuuden ja hyvinvoinnin yhtenäisopetus on herättänyt tutkijoiden joukossa epäluuloa. Esimerkiksi Kristjánsson (2012, 92–93) on epäillyt positiivisten tutkijoiden painotuksia vähäisten näyttöjen ja kouluinterventioiden määrän takia. On totta, että positiivinen pedagogiikka nojaa nuoreen psykologiseen suuntaukseen, eikä tutkimuksia ole vielä kertynyt samoja määriä kuin vanhemmilla suuntauksilla. Positiivinen psykologian tutkimus kuitenkin kasvaa nopeasti koko ajan (Norrish ym. 2013, 147).

3.4 Kansainväliset sekä kotimaiset oppilaiden vahvuuksiin keskittyvät tutkimukset ja kouluinterventiot

Positiivisen psykologian ja nykyisin myös positiivisen pedagogiikan osalta tehdään useita koulututkimuksia ja interventioita. Tutkimukset osoittavat, että positiivisen psykologian tutkimuksia on ollut viimeisen parinkymmenen vuoden aikana ainakin 63 maassa ja suunta näyttää olevan kasvussa. (Kim ym., 2018, 50, 53.) Positiivisen pedagogiikan tutkimuksia tehdään suurenevissa määrin eri mantereilla. Eräitä positiivisen psykologian uraa-uurtavia tutkijahenkilöitä ovat olleet Seligman, Peterson ja Park lukuisine tutkimuksineen (kts. esim. Seligman ym. 2009; Park & Peterson 2009, Park, Peterson & Seligman 2004), joiden tutkimustuloksena on ollut muun muassa oppilaan motivaation menestyksekkäs tukeminen vahvuuksien kautta (Park & Peterson 2009). Yhtenä päähaasteena kouluissa nähdään juuri oppilaiden täyden potentiaalin hyödyntäminen. Useiden tutkimusten perusteella luonteenvahvuudet ja niiden kehittäminen voivat liittyä ratkaisuun olennaisesti. (Lavy 2019, 1.)

Kiinassa positiivisen psykologiaan on tutustuttu 2000-luvulta lähtien ja sen nimissä on tehty useita koulututkimuksia. Muutoksia perinteiseen kiinalaisopetukseen on tehty mm. kiinnittämällä enemmän huomiota oppilaiden synnynnäisiin positiivisiin piirteisiin ja myönteisiin tunnekokemuksiin. (Tian ym. 2014, 433–434.) Australiassa on kokeiltu vahvuusperustaista ohjausta ja osa tutkijoista näkee sen mahdollisuutena tukea oppilaiden mielenterveyttä ja hyvinvointia (Green 2014, 409). Britanniassa luonteenvahvuudet ovat nousseet osassa kouluinterventioissa esille positiivisin tuloksin, jotka ovat vaikuttaneet esimerkiksi oppilaiden itsetuntoon (Proctor 2014, 419–422, 429). Luonnekasvatus ja luonteenvahvuudet ovat nykyään osa Britannian opetussuunnitelmaa (kts. Morgan 2015).

Muutaman viime vuosikymmenen aikana eri valtioiden kouluissa on toiminut luonnekasvatushoitoja, joista osa on saanut myönteisiä tuloksia. Ohjelmat ovat esimerkiksi alentaneet oppilaiden riskikäyttäytymistä, nostaneet positiivista asennetta ja oppimistuloksia.

Luonnekasvatus on kuitenkin ollut pitkään sateenvarjotermi, jonka nimissä on tehty eri lähtökohdista ja tavoittein ohjelmia. Tutkijoiden keskuudessa ei ole ollut yksimielisyyttä, mitä hyvä luonne oikeastaan on ja mihin sitä pitäisi verrata opetuksessa ja kasvatuksessa. VIA-luokittelu on antanut tähän yhtenevän määritelmän 6 päähyveen ja 24 luonteenvahvuuden kautta. (Lavy 2019, 3–4.)

Positiivisen psykologian VIA-luonteenvahvuusluokitus on ollut ahkerasti tutkijoiden ja sitä hyödyntävien käytössä ympäri maailmaa. Jo vuonna 2013 tutkimukset ennustivat luonteenvahvuuksille hyvää potentiaalia, vaikka luonteenvahvuustutkimuksia kaivattiin lisää. (Niemiec, 2013.) Voisi sanoa, että monet tutkimukset ovat tuottaneet hyviä tuloksia. Tutkimusten arvioinnissa on kuitenkin ollut vaikeuksia, sillä suurin osa tutkimuksista ei ole määrällisiä, kvantitatiivisia tutkimuksia, joita on helpompaa verrata keskenään kuin laadullisia tutkimuksia. Positiivisessa psykologiassa on edelleen tarve lisätutkimuksille, varsinkin luonteenvahvuuksien huolehtimiseen liittyvissä mekanismeissa. (Lavy 2019, 12–18.)

Euroopan kaikista positiivisen psykologian ja pedagogiikan tutkimuksista lähes puolet on tehty Pohjois-Euroopassa. Suomen osuus tästä on vielä melko vaatimaton, mutta se on kasvanut viime vuosina. (Kim ym. 2018, 55–57.) Myös Suomessa toteutetaan siis positiiviseen psykologiaan ja pedagogiikkaan liittyviä tutkimuksia. Esimerkiksi jo lähes vuosikymmen sitten osassa Tampereen ja Porvoon kouluja toteutettiin The Virtues Project, joka nojasi hyveiden kehittämiseen oppilaslähtöisesti ja toiminnallisesti (Law 2010, 8). Vuonna 2013 toteutettiin ISKE-hanke, joka perustui vahvuusopetukseen ja tunteiden hallintaan (Lappalainen & Sointu 2013). Hankkeessa todettiin, kuinka kouluissa ja kodeissa korostetaan usein akateemisuutta ja oppilaat hahmottavat vahvuuksia juuri kouluaineiden kautta, millä taas on vaikutuksia oppijaminäkuvaan (Lappalainen & Sointu 2013, 7). Jos oppilaalla on vaikeuksia oppimisessa, diagnoosit ja vain puutteisiin keskittyminen voivat piilottaa vahvuudet. Erityisoppilailla tämä tilanne voi korostua entisestään, sillä usein akateeminen osaaminen on heillä heikompaa. (Uusitalo-Malmivaara 2014c, 44; Uusitalo-Malmivaara 2016, 136–138.)

Tutkija Leskisenoja (2016) on perehtynyt oppilaiden hyvinvointiin. Hän on tehnyt kouluilosta ja hyvinvoinnista väitöskirjan, jossa hän soveltaa Seligmanin hyvinvoinnin PERMA-teoriaa koulutyöskentelyyn menestyksekkäästi. Osana tätä kokeilua oli myös oppilaiden luonteenvahvuudet. Tämän jälkeen Leskisenoja (2017b) on kirjoittanut useita opuksia eri ikäisille lapsille ja nuorille esimerkiksi Positiivisen pedagogiikan työkalupakin, jotta opettajat voisivat jatkossa käyttää helpommin oppilaiden hyvinvointia tukevia harjoituksia omassa opetuksessaan.

Myös Uusitalo-Malmivaara on tutkinut kouluiloa. Erääseen tutkimukseen osallistui kokonaisen suomalaiskaupungin 6. luokkalaiset. Tutkimuksessa kävi ilmi, että sosiaalisten suhteilla on vaikutusta lasten hyvinvointiin, sekä se, että sekä puolet tytöistä ja lähes puolet pojista uskoivat paremman koulumenestyksen nostavan heidän onnellisuustasoaan. (Uusitalo-Malmivaara 2012, 605–609.) Leskisenojan (2016, 152) tutkimustulosten mukaan oppilaat liittivät kouluiloonsa toiseksi usein koulumenestyksen sosiaalisten suhteiden jälkeen.

Tutkija Uusitalo-Malmivaara on osoittanut kiinnostusta myös vahvuusopetukseen useissa positiiviseen pedagogiikkaan liittyvissä tutkimuksissaan. Hän on muun muassa käsitellyt luontevahvuuksia ja ollut mukana luomassa luontevahvuuksia käsitteleviä opuksia kouluihin luokanopettajien avuksi (kts. esim. Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016). Hän on ollut mukana myös käsittelemässä luontevahvuuksia erityispedagogiikan näkökulmasta (kts. Vuorinen, Erikivi & Uusitalo-Malmivaara 2019). Kyseisessä tutkimuksessa onnistuttiin lisäämään luontevahvuusharjoituksia 11 inklusiivisen suomalaishuokan toimintaan positiivisin tuloksin, jotka näkyivät myönteisesti esimerkiksi huokan ilmapiirissä ja oppilaiden toiminnassa (Vuorinen, Erikivi & Uusitalo-Malmivaara 2019, 52–54).

3.5 Positiivisen pedagogiikan ja luontevahvuuksien merkitys yhteiskunnalle

Kuten todettua positiivinen pedagogiikka tavoittelee perinteisiä akateemisia taitoja ja onnellisuutta, hyvinvointia ja oppimismenestystä (Seligman ym. 2009, 293; Norrish ym. 2013, 147). Aivan perimmäinen positiivisen pedagogiikan tavoite on myös edistää kukoistusta ja positiivista mielenterveyttä koko kouluyhteisössä. Kouluissa positiivinen pedagogiikka on kuitenkin jäänyt osittain vajaaksi. Norrishin (ym. 2013) mukaan opettajien tulisi huolellisesti paneutua positiiviseen pedagogiikkaan, sisäistää ja treenata sitä, jotta he voisivat toimia aitoina malleina oppilaille. Positiiviset tulokset voivat näkyä kukoistuksena aina yksilötasolta koko kouluyhteisön tasolle asti monin tavoin. (Norrish ym. 2013, 147–150.) Lavy (2019) tuo esiin, kuinka luontevahvuuksia painottavat kouluinterventiot voivat näkyä monitasoisina joko pelkästään oppilaisiin kohdistettuna, opettajat ja oppilaat huomioituna tai koko koulun tasolla. Mitä suurempi ja syvempi interventioiden taso on, sitä sitoutuneempia ollaan laajemmin positiiviseen pedagogiikan tavoitteisiin ja ajatusmalliin. (Lavy 2019, 13–15.) Tämä taas voi vaikuttaa interventioiden tulosten laatuun ja pysyvyyteen.

Luonteenvahvuuksien ja hyveiden tunnistamisella ja harjoittamisella on myönteisiä seuraamuksia sekä yksilölle että yhteiskunnalle. Esimerkiksi nuoret eivät välttämättä tiedä, kuinka rakentaa hyvinvointia tai merkityksellistä sisältöä elämäänsä ja tulevaisuutta varten. Luonteenvahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen on hyvä alku tässä prosessissa, sillä jokaisella löytyy niitä. Ne vaikuttavat myönteisesti muun muassa oppilaiden terveyteen ja onnellisuuteen, sosiaaliseen kanssakäymiseen ja opiskelumenestykseen. Luonteenvahvuuksilla on myös merkittävä asema koko yhteiskunnan hyvinvointiin. (Park & Peterson 2009, 4, 8.) Onhan nuorten hyvinvointi suuressa roolissa tulevaisuudessakin, kun he varttuvat yhteiskunnan täysivaltaisiksi jäseniksi. Tällöin luonteenvahvuuksilla on vaikutusta myös suuremmassa mitakaavassa koko yhteisön hyvinvointiin.

Aikuisilla voi olla tärkeä rooli nuorten elämässä luonteenvahvuusmentoreina (Park & Peterson 2009, 6). Tämä tarkoittaa luonnollisesti sitä, että myös opettajilla on mahdollisuudet vaikuttaa oppilaiden minäkuvaan ja identiteetin rakentamiseen kuten valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan (Opetushallitus 2014a, 15–16, 28, 46). Tämä linkittyy myös luonteenvahvuuksien tunnistamiseen ja harjoittamiseen. Tulevaisuudessa vanha koulu ei riitä nuorille, sillä edessä on uudenlaisia mahdollisuuksia ja haasteita nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa (Lavy 2019, 2). On tärkeää tarjota nuorille koulutusta, joka auttaa heitä kukoistamaan ja olemaan osana yhteisöään tulevaisuudessa. Luonteenvahvuudet voivat olla tähän ratkaisu 2000-luvun opetuksessa. (Lavy 2019, 2, 10.) Tätä näkemystä vahvistaa se, että monet vahvuudet, jotka on listattu tulevaisuuden työkentän vaatimuksiin, linkittyvät myös VIA-luokituksen mukaisiin luonteenvahvuuksiin. Tästä yhtenä esimerkkinä erilaisten argumenttien analyysi- ja tulkintataito, joka liittyy luonteenvahvuutena perspektiivin ottokykyn. (National Research Council 2012 221–224; Lavy 2019, 6–9).

Kasvattajat, päätöstentekijät, kasvatusfilosofit ja oppimistutkijat voivat yhdessä luoda parempia ajatusmalleja huolehtimaan oppilaiden ja opettajien luonteenvahvuuksista. Tämä voidaan nähdä pohjana tulevaisuuden kukoistavalle yhteiskunnalle, vaikkakin on muistettava ottaa huomioon tasapaino luonteenvahvuuksien käyttämisessä. (Lavy 2019, 18.) Luonteenvahvuudet voidaan nähdä myös siis poliittisena asiana yhdistettynä koulutuksen tulevaisuuteen. Yhteiskunnan ei tulisi tavoitella vain lisää vaurautta tai sokeasti nostaa bruttokansantuotetta, vaan päämääränä pitäisi olla hyvinvoinnin lisääminen (Seligman ym. 2009, 307; Seligman

2008, 96). Tässä kohtaa nousee esiin suuri kysymys; kuinka voimme käyttää tutkimustuloksia ja kukoistamiseen liittyvää informaatiota koko yhteiskunnan parantamiseen (Norrish ym. 2013, 156).

4. Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat ovat merkittävässä roolissa tutkimuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Tässä luvussa tuodaan esiin tutkimuksen tavoitteet sekä tutkimuskysymykset, jotka liittyvät luokanopettajaopiskelijoiden muistoihin, kokemuksiin ja näkemyksiin luonteenvahvuuksien roolista perusopetuksessa. Tämän tutkimuksen pää tutkimusmetodi on teemahaastattelu. Tutkimus edustaa laadullista tutkimusta narratiivisen tutkimuksen ja tapaustutkimuksen piirteineen. Näiden piirteiden jälkeen tarkastellaan aineistonkeruutapaa kuvaamalla teemahaastattelun piirteitä ja sen etenemistä. Teemahaastattelusta siirrytään tutkimaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin toteuttamista vaihe vaiheelta. Tutkimuksessa kirjoitettiin myös tyyppikertomus, johon on sovellettu temaattisen analyysin mallia. Myös tämä on esitettyä analyysiosiossa. Tämän jälkeen pohditaan tutkimuksen tekemiseen liittyviä luotettavuus- ja eettisyyskysymyksiä.

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena oli ensin tutkia, mitä luokanopettajaopiskelijat ymmärtävät luonteenvahvuuden käsitteellä. Sen jälkeen siirryttiin tutkimaan, millaisia muistoja ja kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla on luonteenvahvuksiensa huomioimisesta oman peruskoulun aikana. Tässä yhteydessä on noussut aiheena esiin luonteenvahvuuksien vaikutus jatko-opintoihin. Tutkimus painotti luonteenvahvuuksien tulevaisuuden näkökulmaa ja sitä, millaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on nykyään luonteenvahvuuksien roolista tulevassa työssään niin oman kuin oppilaan näkökulmasta katsottuna. Tähän liittyy myös se, millaisia yhteyksiä he näkevät opettajan työtä ohjaavan valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014a) ja luonteenvahvuuksien välillä. Koko tutkimus keskittyy luokanopettajaopiskelijoiden omakohtaisiin kokemuksiin, näkemyksiin ja kertomuksiin, joita he halusivat vapaaehtoisesti jakaa tutkijan kanssa. Tutkimustavoitteiden puolesta tutkimus nojaa kolmeen tutkimuskysymykseen:

1. Mitä luokanopettajaopiskelijat ymmärtävät luonteenvahvuudella?
2. Minkälaisia kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla on luonteenvahvuksiensa huomioimisesta peruskoulussa?
3. Millaisen roolin luokanopettajaopiskelijat antavat luonteenvahvuuksille opetuksessaan ja niiden vaikutuksille tulevaisuudessa?

4.2 Laadullisen tutkimuksen piirteet

Laadullinen tutkimus on tutkimusmuoto, jota käytetään erityisesti ihmistieteissä, kuten vaikka ihmisten välisiä vuorovaikutussuhteita tutkittaessa (Creswell 2007, 37). Suomenkielisissä metodioppaissa puhutaan usein laadullisesta tutkimuksesta eri synonyymejä käyttäen, kuten esimerkiksi kvalitatiivinen, pehmeä ja ymmärtävä tutkimus tai ihmistutkimus. Englanninkielisissä tutkimuksissa puhutaan laadullisesta tutkimuksesta usein käyttäen sanaa ”qualitative” (Tuomi & Sarajärvi 2018, 29). Yhteistä laadulliselle tutkimukselle moninaisista nimistä huolimatta on se, että tutkijat yrittävät nostaa löytämiään tai paljastamia asioita ihmisten tietoisuuteen ennemmin kuin vain todentaa jo tunnettuja väittämiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Tässä tutkimuksessa pyritään lisäämään ymmärrystä ja herättämään keskustelua luonteenvahvuuksista ja niiden roolista perusopetuksessa.

Laadullisessa tutkimuksessa on muodostunut viisi perinteistä lähestymistapaa, joilla aiheenvalinnasta riippuen voi tutkimusta lähteä toteuttamaan. Nämä lähestymistavat ovat narratiivinen, fenomenologinen, etnografinen, tapaustutkimus sekä ”grounded theory” eli uraa-uurtava tutkimus (Creswell 2007; Lichtman 2013). Jokaisella näistä on omat piirteensä ja haasteensa, joten tutkijan tulee olla tietoinen valitsemastaan metodista ja hänen tulee yrittää ennakoita, kuinka lähestymistavan valinta vaikuttaa koko tutkimuksen kulkuun.

Tässä tutkimuksessa pääpaino on ollut sen päämetodissa teemahaastattelussa, joka on tuonut esiin useampia tutkimusotteellisia piirteitä, kuten tapaustutkimuksen ja narratiivisen tutkimuksen tunnusmerkkejä. Aineistossa ilmenevien kokemusten kautta tutkimuksessa voi havai-

ta myös hieman fenomenologisuutta. Teemahaastattelu on paljolti ohjannut tutkimuksen rakennetta sekä kulkua aineistonkeruun kannalta. Suomalaisessa tutkimuskäytännössä teemahaastattelu todetaan usein myös yhdeksi laadullisen tutkimuksen alalajiksi (Kananen 2013, 30). Tämä eroaa esimerkiksi aiemmin mainitun Creswellin (2007) luokituksesta, mikä voi johtua muun muassa siitä, että teemahaastattelu voidaan myös luokitella puhtaasti tiedonkeruumenetelmäksi (Kananen 2013, 30). Tässä tutkimuksessa teemahaastattelun vaikutus tutkimukseen on ollut suurempi kuin pelkkä aineistonkeruutapa.

Tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa yleispätevää tietoa tai yleistää tutkimustuloksia, mikä on yksi laadullisen ja narratiivisen tutkimuksen piirteistä (Riessman 2008, 193; Aaltio & Puusa 2011, 163). Myöskään tapaututkimuksessa, jolla on joitain yhteisiä piirteitä tämän tutkimuksen kanssa, ei yleistetä tutkimustuloksia, sillä niiden katsotaan vain pätevän tutkittuihin tapauksiin (Kananen 2013, 28). Yleispätevien syy ja seurauslakien käyttö on tavallisempaa määrällisessä tutkimuksessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 139), kun taas laadulliset tutkimusmuodot keskittyvät ihmistoimintaan ja tulkintaan (Pinnegar & Daynes 2007, 3). Kärjistäen sanottuna siinä missä laadullisessa tutkimuksessa yritetään ymmärtää, siinä määrällisessä tutkimuksessa pyritään yleistämään. Tieteellisessä tutkimuksessa perusjaottelu pohjaa nimenomaan laadullisen eli kvalitatiivisen ja määrällisen eli kvantitatiivisen tutkimuksen eroihin. (Kananen 2013, 22, 26.) Tässä tutkimuksessa tarkoituksena ei ole ollut luokitella tai mitata tutkimustuloksia numeerisesti kuten määrällisessä tutkimuksessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 140), koska se ei sovi valittuun aiheeseen tai näkökulmaan. Ei ole esimerkiksi mielekästä lähteä tarkastelemaan numeerisesti luokanopettajaopiskelijoiden yksilöllisiä kokemuksia ja muistoja. Tämä on yksi syy siihen, miksi tämä tutkimus edustaa juuri laadullista tutkimusta.

Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen luokittelussa on kuitenkin hyvä muistaa, että jyrkät rajat ja luokat eivät hyödytä tutkimuksen teossa, niiden on vain tarkoitus selventää yleislinjoja (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2011, 135). Näiden suuntausten eroissa korostuu se, mihin tutkimus perustuu ja mikä on sen tarkoitus (Pinnegar & Daynes 2007, 3). Suuntauksia on yleensä eroteltu esimerkiksi painottamalla niiden eroavaisuuksia tutkimuskäytännöissä sekä periaatteellisissa eli epistemologisissa kysymyksissä. Monet tutkijat ovat kuitenkin sitä mieltä, että jyrkät rajat tulisi poistaa tutkimuskentältä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2011, 135–136).

Tämä on sinällään ihan ymmärrettävää, sillä raja tutkimusten piirteiden kohdalla ei ole aina selkeä. Samassa tutkimuksessa voidaan käyttää myös molempien tutkimusmallin tutkimuskäytäntöjä yhdessä, mitä englannin kielessä kutsutaan nimellä ”mixed methods” (Brinkmann & Kvale 2015, 143). Tämän tutkimuksen kohdalla painotus on kuitenkin enemmän laadullisessa tutkimuksessa.

Viitteitä tapaustutkimuksen

Tapaustutkimusta voidaan pitää yhtenä laadullisen tutkimuksen alalajina (Creswell 2007), jonka tavoitteena on tutkittavan ilmiön ymmärtäminen (Kananen 2013, 24). Empiirisessä tutkimuksessa käsitellään tapauksia, mutta tapaustutkimuksessa ei tapausta ymmärretä esimerkiksi tilastolliseksi yksiköksi kuten määrällisessä tutkimuksessa. Usein tapaustutkimuksessa kohteena on tapahtumakulku tai ilmiö. Historiallisesti tapaustutkimus liitetään esimerkiksi antropologiaan, jossa tutkimuksia tehtiin pienissä homogeenisissa kylissä tai muissa yhteisöissä. (Laine, Bamberg & Jokinen 2015, 9, 14.) Tässä tutkimuksessa luokanopettajopiskelijoiden voidaan katsoa olevan tapauksia.

Tapaustutkimusta ei yleensä pidetä erillisenä menetelmäkokonaisuutena, eikä sillä ei ole esimerkiksi omaa metodologiaansa ja se hyödyntää laadullisen ja/tai määrällisen tutkimuksen menetelmiä. Tämän takia sillä ei ole myöskään varsinaisia omia luotettavuuskäsitteitä. Tapaustutkimus nähdään usein tutkimusstrategiana. (Kananen 2013, 23, 86–87, 114.) Myöskään tässä tutkimuksessa tapaustutkimusta ei nähdä menetelmäkokonaisuutena, vaan tutkimuksen toteutukseen liittyvinä piirteinä. Usein tapaustutkimuksessa käytetään lähinnä avoimia kysymyksiä ja näin saadaan avoimia vastauksia, kuten tekstiä ja tarinoita (Kananen 24–25). Lisäksi tapaustutkimuksessa tulisi käyttää empiiristä näkökulmaa (Remenyi 2012, 3). Näiltä osin tässä tutkimuksessa on tapaustutkimukseen liitettäviä piirteitä, vaikkei tutkimus täyty välttämättä kaikkia tapaustutkimuksen tunnusmerkkejä, jos niitä verrataan kapeaan tapaustutkimuksen määritelmään.

Varmistaakseen monimutkaisten tutkimusilmiöiden tehokkaan tutkimisen tapaustutkimus käyttää triangulaatiota apunaan myös toisiaan täydentävien aineistojen ja monien näkökulmien käytön muodossa (Laine, Bamberg & Jokinen 2015, 23). Tapaustutkimuksessa menetelmä- ja aineistotriangulaatioon viittaavat piirteet tarkoittavat sitä, että esimerkiksi aineiston

keräämisessä ja analyysissä voidaan käyttää useampia menetelmiä (Kananen 2013, 31, 34, 36). Tässä tutkimuksessa aineistoa analysoidaan käyttäen kahta analyysimenetelmää, aineistolähtöistä sisällönanalyysiä sekä narratiiviseksi analyysiksi luokiteltavaa temaattista analyysiä aineiston kerronnallisuuden esiin nostamiseksi. Tästä huolimatta tätä tutkimusta ei voi luokitella lähestyvän triangulaatiota muilta osin.

Tapaustutkimuksia on erilaisia ja niitä myös määritellään eri tavoin. Kuvailevan tapaustutkimuksen tavoitteena on esittää monipuolinen kuvaus ilmiöstä tai tarina. Historiallisessa tapaustutkimuksessa taas tärkeässä osassa on ajan merkitys. Siinä yritetään ymmärtää ilmiön kehitys ajan kuluessa, joten aineistossa voidaan käyttää vanhoja dokumentteja tutkittavasta ilmiöstä tai ottaa ajallisuus muuten huomioon teemahaastatteluissa. (Kananen 2013, 55–56.) Kuitenkin ilmiön täytyy näyttäytyä myös tässä ajassa, jotta sen tutkiminen täyttää tapaustutkimuksen piirteet (Remenyi 2012, 3; Kananen 2013, 54). Tämän tutkimuksen voidaan nähdä lähestyvän tapaustutkimusta esitettyjen tapaustutkimusmuotojen kautta. Tutkimuksessa halutaan nostaa esiin haastateltavien tarinoita ja heidän kouluaikaisia kokemuksiaan ja muistojaan luonteen vahvuuksien osalta. Lisäksi he kertovat näkemyksiään myös tulevaisuuden ajatuksistaan luonteen vahvuuksien roolista opetuksessa. Niinpä tässä tutkimuksessa voidaan hahmottaa myös jonkinlainen ajallinen kehityskulku.

Kanasen (2013, 57) määritelmän mukaan tapaustutkimuksessa selvimmät tutkimukselliset piirteet ovat monimenetelmällisyys ja tutkimusongelmien monimuotoisuus. Tämän osalta tämä tutkimus ei täytä puhtaan tapaustutkimuksen tuntomerkkejä. Sen sijaan muita tapaustutkimuksen piirteitä on havaittavissa. Tapaustutkimuksessa käytetään hyvin usein teemahaastattelua lisäämään ymmärrystä tutkimusilmiöstä (Kananen 2013, 58). Tutkittavat tapaukset voivat olla yksittäinen henkilö, ryhmä ihmisiä tai vaikka yhteisö eli pieni joukko tutkimustapauksia (Kananen 2013, 76; Laine, Bamberg & Jokinen 2015, 11), kuten tässä tutkimuksessa on neljä eri tapausta. Tutkimuksessa voidaan hyödyntää narratiivisia tekniikoita ja lähestymistapoja. Aineistoanalyysissä voi hyödyntää sisällönanalyysin vaiheita. Lisäksi tapaustutkimuksen vaiheet ovat samankaltaiset kuin laadullisessa tutkimuksessa. (Kananen 2013, 59, 86–87, 106–107.) Vaikka näiden tapaustutkimuksen piirteiden osalta kriteerit täyttyvät tässä tutkimuksessa, ei tapaustutkimusta nähdä tutkimuksellisena päänäkökulmana.

Tutkimuksen narratiivisen lähestymistavan piirteet

Tässä tutkimus lähestyy tutkimusaihetta ja tutkimuskysymyksiä osittain kerronnallisesta näkökulmasta, mikä tulee esiin muun muassa kysymysrungon yksittäisistä avoimista kysymyksistä ja kerronnallisesta aineistosta. Koska tutkimuksen aihe on kytköksissä ihmisten muistoihin, omakohtaisiin kokemuksiin ja näkemyksiin, ovat laadullisen tutkimuksen tutkimusmenetelmät osuvia käyttää tässä tutkimuksessa painottaen myös narratiivista tutkimusta. Tätä kannattelee ajatus siitä, että kertominen ja tarinointi on kiinteästi ja jatkuvasti läsnä oleva osa ihmisyyttä (Aaltio & Puusa 2011, 162). Narratiivisessa tutkimuksessa huomio on yksittäisten ihmisten kertomuksissa, jotka käsittelevät heidän elämäänsä ja kokemiaan tilanteita (Kananen 2013, 30).

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saada aineistoon luokanopettajaopiskelijoiden erilaisia kertomuksia. Kertomukset ovat itsessään ihmiselle luontaisia tapoja kertoa kokemuksistaan, tärkeistä tapahtumista ja esimerkiksi siirtää kulttuuria, uskontoa ja moraalinäkemyksiä seuraaville sukupolville. Narratiivisuus nähdään universaalina haluna ja kykynä tarinankerrontaan (Butler-Kisber 2010, 63; Riessman 2008, 2). Tarinankerrontaan kykenevät jo hyvin nuoret lapset ja lisäksi kaikki tavatut kielet tukevat narratiivisuutta (Butler-Kisber 2010, 63). Kertomusten avulla jaetaan yksilöllisiä kokemuksia ja ne auttavat myös ymmärtämään niitä. Kertomukset auttavat jäsentämään myös ajallisuutta. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189.) Nämä seikat tukevat tutkimuksessa tehtyä valintaa tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden muistoja, kokemuksia ja näkemyksiä kertomuksia hyödyntäen.

Narratiivisen tutkimuksen kasvu

Narratiivisuus ihmistieteissä ei ole ollut suosittuna tutkimuksen lähestymistapana vielä kovin pitkään, toisin kuin kirjallisuudessa (Riessman 2008, 14). Narratiivisuus nosti päätään erityisesti Pohjois-Amerikassa, kun yksilön ääneen ja sanomaan alettiin kiinnittää enemmän huomiota muun muassa naisliikkeen avulla 1960–1970-luvuilla. Samoihin aikoihin myös linguisit alkoivat keskittyä tutkimuksen kieleen ja esimerkiksi arkikeskusteluissa käytettävään kommunikointiin. Nämä loivat pohjaa narratiiviselle käänteelle. (Butler-Kisber 2010, 63–64.) Tässä käänteessä on hahmoteltavissa neljä keskeistä asiaa, jotka muuttuivat suhteessa aiem-

paan kvalitatiiviseen ja kvantitatiiviseen tutkimukseen. Nämä ovat tutkijan ja tutkittavan kaksisuuntaisen vuorovaikutussuhteen huomaaminen, sanojen ja tarinoiden käyttäminen aineistona kvantitatiivisten numeroiden sijaan, huomion kiinnittäminen yleistämisen sijaan yksittäisiin tapauksiin sekä sen tiedostaminen, että ihmiskokemukset voidaan tuntea ja ymmärtää monin eri tavoin. (Pinnegar & Daynes 2007, 4, 13, 18, 22.)

Narratiivisen käänteen jälkeen narratiivisen tutkimuksen kasvu alkoi kukoistamaan suuremmin 1980-luvun puolivälissä (Riessman 2008, 14). Nykypäivään tultaessa narratiivisuus on vaikuttanut tutkimuspiireissä useamman vuosikymmenen ajan ja siitä on tullut vakuuttava osa laadullista tutkimusta (Butler-Kisber 2010, 79) erilaisine tutkimuksellisia rajoja ylittävine versioineen ja eriävine käsityksineen ja analysointitapoineen (Riessman 2008, 14; Laitinen & Uusitalo 2008, 110; Butler-Kisber 2010, 65).

Kerronnallisuus tutkimuksessa

Yksi ajatusmalli on nähdä narratiivinen lähestymistapa eräänlaisena keskusteluverkostona, jossa tarinan käsitteellä on keskeinen asema, vaikka itse narratiivista tutkimusta ei voidakaan nähdä kovin yhteinäisenä teoreettismetodologisena suuntauksena (Laitinen & Uusitalo 2008, 110). Yhtenäiseksi piirteeksi voidaan kuitenkin luokitella se, että kaikki narratiiviset tutkijat käyttävät narratiiveja jollain tapaa tutkimuksessaan (Pinnegar & Daynes 2007, 3), kuten myös tässä tutkimuksessa. Narratiivinen tutkimus suosii narratiivista lähestymistapaa sekä metodina, aineistonkeruu- ja analyysitapana että tutkimuksen aiheena (Pinnegar & Daynes 2007, 3; Laitinen & Uusitalo 2008, 120). Yksilöiden kertomukset omista elämäkokemuksistaan ovat yksi merkittävä osa narratiivisen tutkimuksen yleisiä piirteitä (Creswell 2013, 70). Riessmanin (2008, 5) mukaan juuri kertomukset yhdistävät ja muodostavat merkityksellisen kokonaisuuden sirpaleista, mitä voidaan pitää myöskin yhtenä narratiivisuuden piirteenä. Metodina narratiivisuuteen liittyy joitain ristiriitaisuuksia (Laitinen & Uusitalo 2008), mutta ainakin yksilöiden kertomukset, joita tutkijat usein esittävät kronologisessa järjestyksessä ja joiden analysointiin ja ymmärtämiseen he kehittävät eri keinoja, ovat edelleen keskiössä (Creswell 2013, 70).

Tässä tutkimuksessa pyritään argumentoimaan selvästi tutkimuksen narratiivisten piirteiden puolesta. Narratiivisuus näkyy esimerkiksi kertomuksia ja kokemuksia painottavilla tutki-

muskysymyksinä sekä narratiiveja sisältävänä aineistona. Aineiston keräämisessä käytetty teemahaastattelu sisälsi avoimia kysymyksiä, jotta haasteltavilla oli enemmän tilaa kertoa kertomuksiaan omin sanoin. Tässä tutkimuksessa narratiivisuus ajatellaan soveltuvin osin osaksi tutkimuksensa metodologiaa, sillä tutkimusaineiston analyysissä on käytetty narratiivista analyysin muotoa, temaattista analyysiä. Narratiivisuus voi sisältää ja yhdistää useita eri otteita, joiden käyttö tutkijan on vain perusteltava huolellisesti (Laitinen & Uusitalo 2008, 120), jotta vältetään Riessmanin (2008, 4–5) mainitsema narratiivisuuden liikakäytöltä. Tutkimuksen taustatutkimukselliset piirteet eivät siis kumoa tutkimuksen narratiivisuutta.

Kerronnallisessa tutkimuksessa huomio kiinnitetään kertomuksiin ja kertomiseen, jotka molemmat välittävät ja rakentavat tietoa (Heikkinen 2018, 172). Kertomukset välittävät informaatiota sekä menneessä ajassa, nykyhetkessä että tulevaisuuskuvissa (Riessman 2008, 4). Tämä sopii tutkimukseen hyvin, sillä tavoitteena oli kuulla luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia ajallisesti pitkältä ajalta. Tämän takia tutkimuksessa voi hahmottaa myös elämänkerrallisuutta. Oman elämän pohdinta onkin ihmiselle luonnollinen tapa reflektoida (Syrjälä 2018, 268). Sen avulla ihminen rakentaa jatkuvasti minuuttaan ja sitä voi käyttää sekä persoonan ja ammatillisen kasvun välineenä (Syrjälä 2018, 268). Omien elämäntarinoitten mukana yksilöt kertovat myös kokemuksistaan, joihin tässä tutkimuksessa kiinnitettiin erityistä huomiota. Kokemusten tutkimisen kautta tutkimus muistuttaa fenomenologista tutkimusta, sillä kokemustutkimuksessa sovelletaan sekä narratiivisia että fenomenologisia tutkimustapoja (Tökkäri 2018, 64). Lisäksi IPA-analyysi, joka on kuuluisa fenomenologinen analyysimalli, muistuttaa paljon tutkimuksessa sovelletuin osin käytettyä temaattista analyysimallia (kts. Tökkäri 2018). Tätä tarkastellaan lisää luvussa 4.5 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja tyyppikertomuksen luominen.

Narratiivisen tutkimuksen pääkäsitteet ja haasteet

Suomessa narratiivisuus voidaan kääntää esimerkiksi kerronnallisuudeksi, johon liittyy olennaisesti narratiivisen tutkimuksen tärkeä tutkimuskäsite tarina ja sen eri kertomismuodot eli kertomukset (Heikkinen 2018, 172–173). Esimerkiksi tutusta sadusta, joka on tarina, voi olla monta eri kertomusta (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189) eli useita versioita. Jokaisella

kertomuksella taas voidaan nähdä olevan jokin tuottamistapa (esimerkiksi suullinen tai kirjallinen), esittämistapa ja järjestys (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189–190).

Myös narratiivi on usein narratiivisessa tutkimuksessa löytyvä termi, jota on käytetty eri tavoin eri merkityksissä (Kaasila, 2008, 43; Riessman 2008, 3). Se linkitetään usein esimerkiksi tarinan synonyymiksi. Riessman (2008) näkee näiden kahden erona sen, että tarina edustaa vain yhdenlaista narratiivia muiden narratiivien joukossa. Lisäksi sosiolingvistik näkevät narratiivin yleisterminä ja tarinan sen erikoismuotona. (Riessman 2008, 3, 6.) Tässä tutkimuksessa narratiivi ajatellaan pääkäsitteeksi, jonka alle eri muotoiset tarinat mahtuvat. Tarinoiden alle puolestaan tulevat persoonalliset kertomukset, jotka kertovat samaa tarinaa eri tavoin ja eri näkökulmista.

Narratiivisen tutkimuksen tarkastelijat voivat huomata, että narratiivisessa tutkimuksessa jopa keskeisiä termejä kuten tarina ja narratiivi voidaan ymmärtää eri tavoin (Laitinen & Uusitalo 2008, 110; Kaasila 2008, 43). Laadullisessa tutkimuskirjallisuudessa narratiiville on annettu monia merkityksiä (Polkinghorne 1995, 5). Tässä tutkimuksessa käytettiin pääasiassa haastateltavien kanssa termejä tarina ja kertomus käsitesynonyymeinä. Haastateltaville ne ovat kenties tutumpia käsitteitä kuin narratiivi, ja arkikielessä ne ymmärretään usein tarkoittavan samaa asiaa. Tämän tutkimuksen tekstissä, varsinkin analyysivaiheessa, suositetaan pääasiassa käsitettä kertomus, jolla viitataan haastateltavien omakohtaiseen, valittuun tapaan kertoa ja kokea oma tarina. Tällaisen tarinan joku muu voisi kokea erilailla ja kertoa sen haastattelijalle toisenlaisena kertomuksena.

Muun muassa edellä esitellyn haasteen, narratiivisen tutkimuksen käsitteistön ja määritelmien monimuotoisuuden ja päällekkäisyyden takia, narratiivisessa tutkimuksessa on muutamia sille tyypillisiä ongelmakohtia. Koska narratiivinen tutkimus painottaa enemmän yksilön kokemuksia kuin yleistettävyyttä (Pinnegar & Daynes 2007, 18), on tärkeää saada tutkittavien ääni kuuluviin. Narratiivisessa tutkimuksessa tavoite tulisi olla se, että kokonaisuudessaan tutkimus kuvastaisi mahdollisimman tarkasti tutkittavien näkemyksiä ja kokemusmaailmaa (Aaltio & Puusa 2011, 157). Mutta miten toinen ihminen voi hahmottaa toisen ihmisen narratiivin ja sen rakentumisen muodon ja kaikki ne tasot, joihin kerronta viittaa? Tämä ratkaise-

maton haaste ilmenee narratiivisen tutkimuksen analyysi- ja tulkintavaiheessa. (Laitinen & Uusitalo 2008, 136.)

Tiedon objektiivisuus on osa tieteellistä ihannetta, mutta todellisuudessa mahdoton saavuttaa täydellisessä muodossaan (Aaltio & Puusa 2011, 153). Tämä näkyy erityisesti narratiivisessa tutkimuksessa mielenkiintoisena pulmana. Narratiivisessa tutkimuksessa pyritään nostamaan yksilöiden kokemuksia kuuluviin (Pinnegar & Daynes 2007, 18–19). Tutkittava ei kuitenkaan tavoita absoluuttista totuutta, vaan välittää luomaansa ja tutkijan vaikutuksesta ja hänen kanssaan muokattua todellisuuskuvaa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 102). Tämä kaksisuuntainen vuorovaikutus on aina otettava huomioon narratiivisessa tutkimuksessa (Pinnegar & Daynes 2007, 5). Lisäksi tutkijan arvolähtökohdat muokkaavat tutkimusta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Narratiivisessa tutkimuksessa ei siis pyritä objektiivisuuteen sellaisenaan, vaan on kysyttävä mitä totuudella ymmärretään. Kuitenkin tavoitteena on tuottaa luotettavaa tietoa. (Aaltio & Puusa 2011, 157, 162–163.) Ongelmaksi voi muodostua määrällisen tutkimuksen luotettavuuskäsitteiden käyttäminen narratiivisen tutkimuksen luotettavuusarvioinnissa (Riessman 2008, 184–185). Näiden sijaan tutkimuksen luotettavuutta tulisi arvioida esimerkiksi tarkalla selostuksella tutkimuksen eri vaiheista (Kananen 2017, 179; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 232).

4.3 Laadullisen tutkimushaastattelun piirteet

Laadullisen tutkimuksen haastatteluissa käytetään useita tutkimuksellisia lähestymistapoja. Tärkeintä laadullisen tutkimushaastattelun käytössä on varmistaa se, että se sopii kiinnostuksen kohteen tutkimiseen. Laadulliset tutkimushaastattelut pyrkivät esimerkiksi ymmärtämään maailmaa yksilön näkökulmasta, tuomaan esille heidän kokemuksiaan tai tarkastelemaan heidän maailmankuvaansa tieteellisten selitysten valossa. (Brinkmann & Kvale 2015, 4, 127, 144.) Tässä tutkimuksessa käytetty teemahaastattelu on yksi tutkimushaastattelun lajeista (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Tutkimuksessa yksilöiden näkökulmat ja heidän kokemuksensa ovat suuressa roolissa. Teemahaastattelun kautta lähestytään tutkimuksellisista lähestymistavoista narratiivista tutkimusta ja tapaustutkimusta.

Laadullinen haastattelu sisältää aina jonkinlaisia kertomuksia. Kertomukset voivat tosin olla hyvinkin pieniä ja lyhyitä ja niihin vaikuttaa suuresti muun muassa kertomusten ajallinen aspekti ja tutkimuskysymysten rajausta sekä haastattelutyyli (Hyvärinen & Löyttyniemi 2009, 191–192.) Tutkimushaastattelun merkittävä etu on, että haastateltavien voidaan antaa kertoa itselleen merkityksellisiä asioita mahdollisimman vapaasti (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35), mikä on myös tämän tutkimuksen kannalta olennaista. Tutkimushaastattelut ovat keskusteluja, joissa tutkijat pyrkivät saamaan tietoa tutkimuksensa aihepiiriin liittyen (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 28; Ruusuvuori & Tiittula 2017, 47). Ne eivät kuitenkaan ole arkikeskusteluja, eikä niitä välttämättä koeta luonnolliseksi puhetilanteiksi (Aaltio & Puusa 2011, 160). Haastattelut voivat olla rakenteeltaan täsmällisiä kysymys - vastaus -kokonaisuuksia tai vapaampia keskusteluja tilanteen mukaan (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 53). On huomattava, että tutkimushaastattelu on aina kaksisuuntainen, sosiaalinen vuorovaikutustapahtuma (Hirsjärvi & Hurme 2001, 41, 53) johon on ryhdytty haastattelijan pyynnöstä ja jota hän myöskin johtaa (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 47; Hirsjärvi & Hurme 2001, 43). Tämä voi nostaa esiin ihmisten vuorovaikutukseen liittyviä haasteita.

Ongelmalliseksi haastattelutilanteissa voidaan katsoa haastattelijan monitahoinen rooli sekä tutkivana persoonana, että osallistujana (Hirsjärvi & Hurme 2001, 97). Tämä vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen esimerkiksi tutkijan pyrkimyksenä tutkijan työhön usein liitettyyn neutraaliin käytökseen (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 68). Samalla, kun tutkija ei saisi osoittaa mielipiteitään (Hirsjärvi & Hurme 2001, 97), tulisi hänen tasapainotella luontevan empatian näyttämisen ja yhteenkuuluvuuden välillä (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 67). Lisäksi kieli tuo haasteensa, sillä kielenkäyttöä on tapana muokata vastaanottajan mukaan, jolloin haastattelun molemmat osapuolet voivat vaihtaa puhetapaansa (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 64; Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 38) yrittäessään ymmärtää toisiaan. Haastattelu tulee käsittää alati muuttuvaksi tilannesidonnaiseksi vuorovaikutustilanteeksi (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 80; Brinkmann & Kvale 2015, 103). Siinä tietoa rakennetaan yhdessä (Brinkmann & Kvale 2015, 343). Haastattelija voi vaikuttaa suuresti haastateltavan vastauksiin ja niiden merkitykseen, mikä tulee tiedostaa analyysivaiheessa (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 80). Näistä laadullisten tutkimushaastattelujen yleisistä haasteista huolimatta niiden voidaan sen katsoa tuottavan validia tietoa vuorovaikutteisesta todellisuudestamme (Brinkmann & Kvale 2015, 341).

Tutkimushaastattelut voidaan kategorisoida sen mukaan, kuinka strukturoituja ne ovat. Esi-merkiksi luokitteluun vaikuttavat se, kuinka pysyvä kysymyspatteristo, kuinka avoimia kysymykset ovat ja miten haastattelija jäsentää ja ohjaa tilannetta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 43.) Teemahaastattelua pidetään puolistrukturoituna haastattelumenetelmänä, ja se on lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua. Vertailussa teemahaastattelun strukturoidut osat tulevat kuitenkin esiin. Puhdas narratiivinen tai avoin haastattelu edustavat vapaine kysymyksen muotoineen enemmän strukturoimatonta haastattelua kuin teemahaastattelu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 194, 208–209; Hirsjärvi & Hurme 2001, 45, 48).

Narratiivisen tutkimuksen ajatellaan sopivan erinomaisesti yksilöllisten kertomusten, elämäntarinoiden ja kokemusten tallentamiseen (Creswell 2013, 73). Narratiivisessa eli kerronnallisessa haastattelussa tutkija voi ohjata haastattelijan kertomuksia kysymyksillään ja toiveillaan ja näin ollen hän voi omien valintojensa mukaan vaikuttaa aktiivisesti, millaisen tarinan kuulee (Laitinen & Uusitalo 2008, 115, 130). Pääpaino on kuitenkin haastateltavan kerronnalla eikä haastattelijan aktiivisessa kyselijän roolissa (Hyvärinen 2017, 181). Kerronnallisen haastattelun tavoin juuri kertomusten saaminen aineistoksi on yksi tämän tutkimuksen päämääristä (Hyvärinen 2017, 174). Tästä huolimatta tutkimuksessa käytettiin puhtaimmasta, vain avonaisia kysymyksiä sisältävästä narratiivisesta haastattelumuodosta poiketen valmiita, tutkimuskirjallisuudesta nousevia teemoja. Riessman (2008, 23) muistuttaa, että narratiivit voivat tulla haastatteluissa esille monenlaisissa muodoissa ja pituuksissa. Tässä tutkimuksessa teemahaastattelun käyttö toi kokemattomalle haastattelijalle varmuutta teemojen käsittelyssä, mutta ei estänyt saamasta narratiiveja aineistoon. Silti ero näiden haastattelutyyppeiden välillä on havaittavissa.

4.4 Aineistonkeruu teemahaastattelun avulla

Tässä tutkimuksessa käytettiin teemahaastattelua ja tarkoituksena oli kuulla haastateltavien yksilöllisiä muistoja, kokemuksia ja näkemyksiä luontevahvuuksien roolista peruskoulussa. Tavoitteena oli muodostaa yksilöiden tiedosta uutta tietoa (Brinkmann & Kvale 2015, 343). Teemahaastattelussa on nimensä mukaisesti ennalta suunnitellut aihepiirit eli tema-alueet. Kuitenkaan tarkka kysymysten muotoilu tai järjestys eivät kuulu teemahaastatteluun (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208; Hirsjärvi & Hurme 2001, 66; Eskola, Lähti & Vastamäki

2018, 29–30). Valitut teema-alueet otetaan esiin kaikkien haastateltavien kanssa, mutta niiden järjestyksellä ja laajuudella voi olla eroja haastattelujen kulussa (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 29–30). Teemahaastattelussa teemojen muodostamisella on tärkeä rooli tutkimuksen jatkon kannalta, joten siihen täytyy perehtyä huolellisesti. Eskola, Lätti ja Vastamäki (2018) tuovat artikkelissaan esiin kolme eri tapaa lähestyä teemojen muodostamista. Teemat voi valita intuition avulla, jolloin vaarana on, että tutkijan ennakkokäsitykset ohjaavat tutkimusta liikaa, eikä tieteellisiä kytkentöjä ole, joita voisi hyödyntää myöhemmin analyysivaiheessa. (Eskola, Lätti ja Vastamäki 2018, 41.) Tätä ongelmaa pyrittiin välttämään huolellisella tutkimisella alan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin ennen haastattelurungon suunnittelua. Näin saatiin laaja käsitys tutkimusaiheesta ennen aineistonkeruuta. Kirjallisuus- ja teorialähtöisyys ovatkin vaihtoehtoisia tapoja haastattelun teemojen muodostamiselle (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 41).

Teemahaastattelussa laadukkuutta voidaan tavoitella hyvällä haastattelurungolla (Hirsjärvi 2001, 184). Tämän tutkimuksen haastattelurunko koostui viidestä teema-alueesta ja etukäteen laadituista, muokattavista esimerkkikysymyksistä. Haastattelurunko voi olla kokemattomalle haastattelijalle avuksi, jotta teemojen eri puolet ja ulottuvuudet tulevat varmasti edustettuina haastattelutilanteessa. Tämän teemahaastattelun viisi teemaa näkyvät tarkemmin taulukosta 2 sekä haastattelurungosta, joka on tutkimuksen liitteenä. Haastattelurungossa näkyvät myös ensi vaiheen tutkimuskysymykset, joita voi verrata muokattuihin tutkimuskysymyksiin.

TAULUKKO 2. Teemahaastattelun pääteemat

1. teema	2. teema	3. teema	4. teema	5. teema
Luonteen- vahvuuden käsite	Omien luonteenvah- vuuksien huomioiminen perusopetuksessa lapsuudessa ja nuoruudessa	Perusopetuk- sen opetussuun- nitelman perusteiden 2014 yhteydet luonteenvah- vuuksiin	Luonteen- vahvuuksien rooli omassa opetuksessa tulevaisuudessa	Luonteen- vahvuuksien vaikutus oppilaisiin ja tulevaisuuteen

Tutkimuksessa huolehdittiin siitä, että tutkijan muodostamat teema-alueet käytiin läpi jokaisen haastateltavan kanssa, mutta kysymyksissä joustettiin tilanteen mukaan. Lisäksi teemojen ja kysymysten järjestys saattoivat vaihdella haastatteluissa. Tarkoituksena oli antaa haastatel-

tavalle tilaa kertoa asioita hänen omassa järjestyksessään. Tätä tukivat myös avoimet kysymykset, jotka antoivat vastaajille tilaisuuden ilmaista itseään vapaammin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 201). Kertomusten edetessä saatettiin haastateltaville esittää spontaanisti jatkokysymyksiä. Tämä vahvisti haastattelutilanteen joustavuutta, joka on tärkeää tutkimuksen kulun ja tilanneratkaisujen kannalta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 103).

Tutkimukseen osallistujat ja teemahaastattelun kulku

Teemahaastatteluun osallistui neljä luokanopettajaopiskelijaa Pohjois-Pohjanmaan alueelta. Kaikki heistä ovat naisia ja iältään he ovat noin 25–35-vuoden välillä. Kriteereinä haastatteluun osallistumiselle oli luokanopettajakoulutus sekä maisterivaiheen opinnot, jolloin maisterivaiheen kouluharjoittelu on jo suoritettu tai suoritettavana. Tällä haluttiin varmistaa se, että jokaisella haastateltavalla on kokemusta opettajana työskentelemisestä. Jokainen haastateltava täytti nämä kriteerit.

Haastateltavien tavoittamiseksi käytettiin useita eri tiedotuskanavia. Avoimia haastattelukutsuja laitettiin opiskelijoiden sähköpostilistoille, yliopiston ilmoitustauluille sekä jaettiin suoraan opiskelijoille sosiaalisen median kautta. Kutsuista huolimatta tutkimukseen oli haastavaa saada osallistujia. Lopulta tehokkaimmaksi tavaksi osoittautui niin sanottu lumipallotekniikka, jossa edellinen haastateltava nimeää mahdollisia uusia, potentiaalisia osallistujia. Tämä onkin yleisesti tunnettu hyvä tapa hyödyntää ensimmäisiä yhteydenottoja (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 30). Suostuttuaan haastatteluun osallistujat valitsivat aikatauluihinsa sopivan haastatteluajan ja rauhallisen haastattelupaikan, esimerkiksi kirjaston. Tällä on tutkimuksen kannalta merkitystä, sillä rauhallinen ympäristö auttaa esimerkiksi keskittymään paremmin, eikä melu häiritse niin paljon haastattelun tallentamista (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 33).

Ajallisesti haastattelut tapahtuivat vuoden 2019 tammi–helmikuun aikana. Haastattelujen alussa kerrottiin lyhyesti tutkimuksesta, sen tavoitteesta ja rakenteesta, tiedon säilytyksestä ja anonyymiuudesta sekä suullisesti että kirjallisesti. Tutkimuksesta etenemisestä ja sen tavoitteista kertominen alussa on tärkeä alustus haastateltavan kannalta (Ruusuvaara & Tiittula 2017, 48). Haastattelukäytännön mukaisesti haastattelut tallennettiin nauhoittamalla (Brinkmann & Kvale 2015, 204; Hirsjärvi & Hurme 2001, 95), mikä helpotti myöhemmin tutkimuksen analyysivaihetta. Apuna haastattelun tallentamisessa käytettiin kännykän nauhoitustoimintoa.

Haastattelujen keston voi tutustua tarkastelemalla seuraavaksi taulukkoa 3. Litteroitua tekstiä muodostui yhteensä 58 sivua (Times New Roman-fontti, fonttikoko 12, riviväli 1).

TAULUKKO 3. Tutkimusaineiston yleiset tiedot

Haastateltava	Sukupuoli	Haastattelun kesto	Litteroitu sivumäärä
Haastateltava A	Nainen	54 min 54 s	12,5
Haastateltava B	Nainen	1h 08 min 33 s	15
Haastateltava C	Nainen	54 min 08 s	12,5
Haastateltava D	Nainen	1h 27 min 51 s	18

4.5 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja tyyppikertomuksen luominen

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysointiin ei ole yleispätevää ohjetta, eikä laadullisessa tutkimuksessa ei ole kovin monia standardoituja aineiston analyysitapoja. Ne valitaan aina tarkoituksenmukaisesti jokaisen tutkimuksen kohdalla riippuen tutkimuksen tavoitteesta ja aineiston kokonaisuudesta. Analyysin tavoitteena tulisi olla mielekäs kokonaisuus, joka syntyy oikean analyysitavan avulla, jota taas seuraa onnistunut, vivahteikas aineiston tulkinta ja johtopäätösten tekeminen. (Puusa 2011, 114, 116.) Tässä tutkimuksessa on käytetty sisällönanalyysiä sekä erikseen temaattista analyysiä aineistosta muodostuvaan tyyppikertomuksen tuottamiseen. Vaikka tämän tutkimuksen päämetodi on teemahaastattelu, aineistossa on kerroksellisuuden piirteitä ja näin tutkimuksessa on myös narratiivinen näkökulma. Sisällönanalyysi on liitettävissä monitahoisiin analyysikokonaisuuksiin (Tuomi & Sarajarvi 2018, 103), joten sen liittämistä temaattiseen analyysiin ei nähdä ongelmallisena. Temaattinen analyysi kuuluu narratiiviseen analyysiin (Riessman 2008, 53). Tavoitteena on ollut hyödyntää tutkimusaineistoa parhaalla mahdollisella tavalla sen erityispiirteet huomioiden.

Sisällönanalyysi on hyvin soveltuva erilaisiin laadullisiin tutkimuksiin ja se on käsitteenä ymmärretty ja määritelty useilla eri tavoilla (Puusa 2011, 117). Sisällönanalyysi voi tarkoittaa yksittäistä metodologiaa tai jonkinlaista analyysikokonaisuuksien teoreettista kehystä. Se on tekstianalyysimuoto, jossa päämääränä on kuvata ilmiötä tiiviissä ja yleisessä muodossa. Siinä ollaan kiinnostuneita tekstin sisältämisestä merkityksistä. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 103, 117.) Tässä tutkimuksessa käytettiin sisällönanalyysiä, joka sopii myös tapaustutkimuksen aineiston

käsittelyyn. Monissa tutkimuksissa hyödynnettävän sisällönanalyysin voidaan nähdä olevan pohjana myös monille muille laadullisen tutkimuksen analyysimuodoille. Laadullisen tutkimuksen analysointitavat jaetaan yleisellä tasolla kahteen ryhmään. Ne eroavat toisistaan siinä, ohjaako niitä jokin teoria tai epistemologia vai ei. Sisällönanalyysi kuuluu temaattisen analyysin kanssa jälkimmäiseen ryhmään, vaikkakin tässä ryhmässä teoreettisia ja epistemologisia lähtökohtia voidaan hyödyntää melko vapaasti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.) Analyysivaihetta voidaan siis kutsua teoria- tai aineistolähtöiseksi (Kananen 2017, 136; Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–110). Tuomi ja Sarajärvi (2018, 109) nostavat esiin vielä välimuodon, teoriaohjaavan analyysin, jonka pohjana ei ole teoria, mutta jota voidaan kyllä käyttää hieman apuna esimerkiksi aineiston analyysiyksiköiden valitsemisessa.

Teorialähtöisessä analyysissä teorioita käytetään aineiston tulkitsemisapuna eli analyysiä ohjaa valmis teoria tai tieteellinen kehys, kun taas aineistolähtöisyys painottaa itse tulkintaa, joka nousee aineistosta eli aineiston analyysiyksiköitä ei ole päätetty ennen analysointivaihetta jonkin teorian ohjaamana (Kananen 2017, 136; Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–111). Tässä tutkimuksessa on käytetty aineistolähtöistä analyysiä, sillä aineistoa ei tarkastella minkään yksittäisen teorian näkökulmasta, vaan analyysiyksikköjen valinta tapahtuu aineistoa tutkimuskysymyksiin peilaten. Tutkimuksessa on kuitenkin viitteitä myös muista mainituista analyysimalleista, sillä puhdasta aineistolähtöisyyttä on vaikea saavuttaa. Muun muassa tutkijan ennakkokäsitykset vaikuttavat analyysiin ja tuloksiin, samoin kuin käytetyt käsitteet eikä tutkija voi tehdä koskaan täysin objektiivisia havaintoja. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.)

Aineistolähtöisyyden lisäksi tutkimuksessa käytetään induktiivista päättelyä. Analyysivaiheessa päättely voi olla joko induktiivista, deduktiivista (Vasimoradi, Turunen & Bondas 2013, 401) tai näiden välimuotoa eli abduktiivista päättelyä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107). Induktiivisessa päättelyssä siirrytään yksittäisestä kohti yleistä, kun taas deduktiivisessä päättelyssä tilanne on päinvastoin. Tutkijan tulee kuitenkin muistaa, että tällaiset jyrkät rajat ovat pulmallisia tieteen kannalta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107.) Tämä tutkimus lähestyy induktiivista päättelyä siinä valossa, että aineistosta nostetut yksittäiset havainnot liitetään analyysin avulla korkeammalle käsitteelliselle tasolle ja lopulta eri teorioihin.

Litterointi. Ensin laadullisen aineiston analyysia varten tutkimusaineisto täytyy yhteismitallistaa eli litteroida (Kananen 2017, 132). Aineiston litterointi on haastattelun tekstiksi muut-

tamista ja se on oikeastaan analyysin ensimmäinen vaihe (Ruusuvuori & Nikander 2017, 432). Laadullisessa tutkimuksessa tiedonkeruun ja analyysivaiheen samanaikaistaminen on tärkeää. Tutkijan on tiedettävä aineistonsa sisältö sekä sen, mitä etsii. (Kananen 2017, 129.) Haastatteluaineiston litterointi aloitettiin jo haastattelukeruvaiheessa, sitä mukaan kuin haastatteluja tehtiin tammi-helmikuussa 2019. Tämä työtapo helpotti siinä, että teemojen ja kysymysten toimivuutta pystyttiin tarkastelemaan sekä tekemään tarvittaessa pieniä muutoksia niihin. Aineistoa kuunneltiin useaan kertaan, jotta litteroinnista tulisi haastattelujen mukaista.

Tutkija tekee valintoja jo litterointivaiheessa muun muassa litteroinnin tarkkuudesta (Kananen 2017, 134). Litteroinnin voidaan katsoa olevan tulkinnallista. Se voidaan tehdä monin eri tavoin, eikä ole yhtä ainoaa tapaa toteuttaa sitä. (Brinkmann & Kvale 2015, 203, 207; Ruusuvuori & Tiittula 2017, 48; Riessman 2008, 28.) Litterointitasoon vaikuttaa tutkimuksen metodologinen lähestyminen (Vaismoradi, Turunen & Bondas 2013, 399), tutkimuskysymys ja analyysitapa (Ruusuvuori & Nikander 2017, 427, 429) sekä se, kuinka litteraatiota on ajateltu käytettävän (Brinkmann & Kvale 2015, 208–209). Esimerkiksi diskurssianalyysi tai keskusteluanalyysi vaativat tarkkaa litterointia. Keskusteluanalyysissä sosiaalisia suhteita tutkittaessa vuorovaikutus tulee näkyä litteroinnissa erittäin tarkasti esimerkiksi taukoina, äänensävyinä ja -voimakkuuksina. Tällaisissa tapauksissa tarvitaan nimenomaan erityisen tarkkaa litteraatiota. (Ruusuvuori & Nikander 2017, 427, 433, 435.) Tässä tutkimuksessa käytettiin sanatarkkaa litterointitasoa, sillä kiinnostus ei kohdistunut niinkään huomattavan tarkkaan litterointia vaativaan vuorovaikutusprosessiin tai siihen, kuinka merkityksiä luodaan. Kiinnostuksen kohde oli haastattelujen sisältö, mikä on tyypillistä sisällönanalyysille ja temaattiselle analyysille. (Ruusuvuori & Nikander 2017, 433, 345; Tuomi & Sarajärvi 2018, 117; Riessman 2008, 53.)

Narratiivinen analyysi. Tutkimusaineisto oli osittain kerronnallinen, jonka takia oli mahdollista käyttää narratiivista analyysiä soveltuvien osien aineiston analyysissä. Narratiivisessa tutkimuksessa voidaan tutkia esimerkiksi kokemuksia, yhteisöjä ja kulttuureja (Tökkäri 2018, 77). Tässä tutkimuksessa haluttiin saada esiin haastateltavien kertomusten ja kokemusten kokonaisuus, joka ulottui heidän lapsuudestaan nykypäivään ja mahdollisesti tulevaisuuteen. Narratiivisessa tutkimuksessa kokemus voi sisältää yksilöllisiä merkityksiä sekä sen, kuinka yksilö ymmärtää ja rakentaa ympäröivää maailmaa kielellisyyden kautta, kuten myös sen, kuinka ympäristö, kuten lähipiiri, yhteisöt ja mediat antavat yksilölle aineksia kokemusmaa-

ilmansa rakentamiseen (Tökkäri 2018, 77). Tältä osin narratiivinen kokemustutkimus lähestyy tämän tutkimuksen näkökulmaa, sillä tavoitteena oli saada aineistosta kertomuksia siitä, kuinka luokaopettajaopiskelijat ovat kokeneet peruskoulun aikana luonteenvahvuksiensa roolin osana opetusta sekä millaisia vaikutuksia sillä ja sosiaalisesti asiaan liittyvillä muilla tahoilla on ollut heihin sekä myöhemmin heidän jatko-opintoihinsa.

Kokemuksiin keskittyville narratiivinen tutkimus ei anna selviä, vaiheittaisia analyysimalleja, vaan erilaisia vaihtoehtoja, joilla tarkastella aineistoa. Tämä eroaa läheisestä fenomenologisesta tutkimuksesta, jolla on esimerkiksi selkeä kokemuksia tarkasteleva IPA-analyysimalli, joka tosin lähestyy myös narratiivisuutta. (Tökkäri 2018, 68, 78.) Narratiivinen analyysi ei ole vain yksi analyysimalli, vaan se kuuluu tulkinnallisen lähestymistapojen ryhmään ja se sisältää monia erilaisia metodeja, joiden käytöstä on erimielisyyksiä. Nämä menetelmät keskittyvät tekstiin puhutussa, kirjoitetussa ja visuaalisessa muodossa. (Riessman 2008, 11, 183.)

Eroavaisuuksista huolimatta yhtenä selvänä yksimielisyytenä tutkija Polkinghorne (1995, 11) näkee, että narratiivisessa tutkimuksessa ymmärretään yksilöiden toimintojen ainutkertaisuus, jonka takia narratiivinen tutkimus ei pyri yleistämään aineistosta saatuja tietoja. Hän on tehnyt myös nykyäänkin hyödynnettävän määritelmän narratiivisen tutkimuksen analyysin jakautumisesta narratiivien ja narratiiviseen analyysiin. Narratiivien analyysiin kuuluu luokittelu ja kategoriat ja mielellään useita tarinoita sisältävä aineisto, kun taas narratiivisessa analyysissä tuotetaan uusia juonellisia kertomuksia tutkimusaineistosta. (Polkinghorne 1995, 12–15.) Tämän tutkimuksen temaattisessa analyysissä on Polkinghornen määritelmän mukaisesti piirteitä sekä narratiivien että narratiivisesta analyysistä. Tämän analyysimuodon avulla hahmoteltiin esiin kertomuksissa useasti esiintyviä teemoja tiivistelmiä hyödyntäen. Vertaamalla teemoja, tiivistelmiä ja aineistoa toisiinsa sekä luokittelemalla niitä rakennettiin uuden kertomuksen kulku eli tyyppikertomuksen.

Temaattinen analyysi ja tyyppikertomuksen kirjoittaminen. Tässä tutkimuksessa mukailtiin soveltuvien osien Vaismoradin ja muiden (2016) esittämää teeman kehittämisprosessia, joka edustaa temaattista analyysiä. Tässä mallissa on löydettävissä samankaltaisuuksia myös tunnettuun fenomenologisen IPA-mallin vaiheisiin teemojen muodostamisen osalta (vrt. Tökkäri 2018). Aluksi aineisto luettiin huolellisesti läpi muistiinpanoja tehden. Muistiinpanojen avulla jokaisesta litteroidusta haastattelusta kirjoitettiin tiivistelmät, jotka värikoodattiin (kts. Tau-

lukko 4, 50). Tämän vaiheen tavoitteena oli perehtyä aineiston kertomuksiin ja niiden ajallisiin siirtymiin. Tätä vaihetta kokonaisuutena voisi kutsua teemojen rakentamisen alustamiseksi, mitä käytetään sekä sisällönanalyysissä ja temaattisessa analyysissä (Vaismoradi, Jones, Turunen & Snelgrove 2016, 103, 105). Myös Portaankorva-Koivisto (2010, 189–200) käytti hieman samankaltaista tyyliä kirjoittaessaan tutkimuksessaan opettajaopiskelijoiden kasvutarinoita.

Seuraavassa vaiheessa vertailtiin usein tiivistelmissä toistuvia teemoja. Ne kirjoitettiin ylös. Tätä voidaan kutsua luokitteluksi. Tämän jälkeen esiin nousseet teemat varmistettiin alkuperäisaineistosta, mikä kuuluu viimeistelyä eli kertomuksen kulun kirjoittamista edeltävään vaiheeseen (Vaismoradi ym. 2016, 103, 105). Koska ajallisesti temaattinen analyysi ja sisällönanalyysi limittyivät, hyödynnettiin myös sisällönanalyysin redusointi- ja klusterointituloksia esiin nousseiden teemojen varmistamisessa. Näistä teemoista kirjoitettiin lopulta yhtenevästyypikertomus. Yksilöiden aineistosta eristämistä tarinoista voidaan rakentaa näin yleisempiä, kuvaavia kertomuksia (Tökkäri 2018, 79). Lisäksi tarinoita voi olla useita, jos tutkittavien kertomukset eroavat toisistaan paljon (Tökkäri 2018, 79). Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoiden kertomusten suuret linjat olivat samankaltaisia, joten ne voitiin muotoilla yhdeksi tyypikertomukseksi.

Valittujen analyysitapojen yhteneväisyys huomioitiin valintaprosessin aikana. Sisällönanalyysin ja temaattisen analyysin vaiheet muistuttavat toisiaan paljon (Vaismoradi ym. 2016, 103; Tuomi & Sarajärvi 2018, 141). Eroksi on kuitenkin esitetty esimerkiksi se, ettei temaattisessa analyysissä aineistoa voida tarkastella määrinä, toisin kuin sisällönanalyysissä. Erona on voitu pitää myös sitä, että sisällönanalyysissä aineistossa kuvaillaan sisältöä, kun taas temaattisessa analyysissä on keskiössä aineiston piilevä sisältö. Tästä tutkijat eivät ole kuitenkaan yksimielisiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 143–144.) Tässä tutkimuksessa käytettiin temaattista analyysiä sen soveltuvien osien aineiston analyysissä kertomusten näkökulmasta, kun taas sisällönanalyysin rakentuminen seurasi tarkasti kohta kohdalta yhtä aineistolähtöisen sisällönanalyysin malleista. Lisäksi nämä analyysitavat limittyivät ajallisesti analyysin aikana, mutta selvyuden vuoksi niiden toteutus ja vaiheet esitellään erillään.

Sisällönanalyysin vaiheet. Tässä tutkimuksessa toteutettiin sisällönanalyysi Tuomen ja Sarajärven (2018) esittämän aineistolähtöisen sisällönanalyysimallin avulla. Tämä malli sisältää

redusointi-, klusterointi- ja abstrahointivaiheen. Sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe, redusointi, on alkuperäisen aineiston pelkistämistä. Aineisosta karsitaan epäolennaisuudet esimerkiksi tiivistämällä tai pilkkomalla aineistoa osiin. Redusoinnissa litteroidusta aineistosta etsitään ilmaisuja, jotka sopivat kuvaamaan tutkimustehtävää. Tässä voi käyttää apuna eri värejä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123.) Tässä tutkimuksessa litteroidut haastattelut värikoodattiin ja niistä etsittiin yhteen tutkimuskysymykseen liittyviä otteita kerrallaan. Valitut otteet siirrettiin haastatteluaineistosta erilliselle kirjoitusdokumentille, jossa ne pelkistettiin sanoiksi ja lauseiksi, jotka olivat tämän vaiheen analyysiyksikköjä. Yhdestä otteesta voi löytyä useampi pelkistetty ilmaus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124) kuten kävi usein myös tämän tutkimuksen redusointivaiheessa. Pelkistetyt ilmaukset värikoodattiin vastaamaan haastattelujen värikoodeja. Käytetyt värikoodit esitellään seuraavaksi taulukossa 4 ja esimerkki aineiston redusoinnista on esitetty taulukossa 5.

TAULUKKO 4. Alkuperäisaineiston värikoodit

Haastateltavat	Värikoodi
Haastateltava A	Punainen
Haastateltava B	Vihreä
Haastateltava C	Oranssi
Haastateltava D	Sininen

TAULUKKO 5. Esimerkki aineiston redusoinnista. Alkuperäisilmaukset pelkistetään.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
"Niinku ei välttämättä samoja, mutta jokaisella on joitain luonteenvahvuuksia."	Ei välttämättä samoja luonteenvahvuuksia Jokaisella luonteenvahvuuksia
"Mie aattelen kyllä, että kaikilla on omansa. Että kyllähän kaikilla on jotain semmosta, mikä on heidän luonteessa vahvuutta."	Kaikilla omansa Kaikilla luonteessa vahvuutta

Redusoinnin jälkeen on vuorossa klusterointivaihe eli ryhmittely. Pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään niin, että yhdessä ryhmässä on samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet. Huomio voi olla ilmauksien samankaltaisuuksissa ja/tai eroavaisuuksissa. Näin muodostuville ryhmille eli luo-

kille annetaan niitä kuvaava nimi. Näin syntyy alaluokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.) Tässä tutkimuksessa värikoodatut ja pelkistetyt ilmaukset kerättiin yhteen ja ne lajiteltiin niin, että samaa ilmiötä kuvaavat ilmiöt ryhmiteltiin aina yhdeksi ryhmäksi. Samassa ryhmässä olevien ilmausten kesken saattoi olla myös eroavaisuuksia. Syntyneille alaluokille annettiin kuvaava nimi, mitä havainnollistaa seuraavaksi taulukko 6. Yksittäisiä, ryhmiin sopimattomia ilmauksia ei otettu klusterointiin mukaan, sillä aineistosta etsittiin toistuvia ilmauksia.

TAULUKKO 6. Esimerkki aineiston klusteroinnista. Pelkistetyt ilmaukset muutetaan alaluokiksi.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Kaikilta löytyy vahvuus Jokaisella valmiudet luonteenvahvuuksiin Jokaisella luonteenvahvuuksia Kaikilla omansa Kaikilla luonteessa vahvuutta	Jokaisella vahvuuksia
Luonteenvahvuudet vaihtelevat eri ihmisillä Vaihtelevat eri ihmisillä Ei välttämättä samoja luonteenvahvuuksia Eri ihmisillä erilaisia Sekoitus eri ihmisten luonteenvahvuuksia	Vaihtelevat eri ihmisillä
Eri luonteenvahvuuksia samaan ryhmään Variaatioita samassa ryhmässä	Variaatioita ryhmässä

Sisällönanalyysissä klusterointivaiheesta siirrytään abstrahointivaiheeseen, joka tarkoittaa käsitteellistämistä. Siinä on tarkoitus siirtyä alkuperäisaineistosta teoreettiselle käsitteistötasolle ja muodostaa käsitteitä, jotka ovat kuvailevia tutkimuskohteen kannalta. Edellisessä analyysivaiheessa syntyneet alaluokat ryhmitellään ja niistä muodostetaan yläluokat. Yläluokat taas voidaan muuttaa samalla taktiikalla pääluokiksi ja lopuksi yhdistäviksi luokiksi. Luokittelu on kuitenkin aineistosta riippuvainen, joten erilaisista aineistoista voidaan muodostaa vaikka väliuokkia tai muita luokituksia. Abstrahoinnissa pääajatuksena on kuitenkin jatkaa luokitusten yhdistelemistä niin kauan kuin se on mielekästä aineiston näkökulmasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–127.) Tässä tutkimuksessa abstrahoinnissa syntyi ylä- ja pääluokkia. Jokainen luokka nimettiin huolellisesti kuvaamaan sen sisältöä. Pääluokkien muuttaminen yhdistäviksi

luokiksi ei tuntunut enää mielekkäältä aineiston sisällön kannalta, joten abstrahointi pysähtyi pääluokkiin. Kuvatut abstrahointivaiheet esitellään seuraavaksi taulukoissa 7 ja 8.

TAULUKKO 7. Esimerkki aineiston abstrahoinnista. Alaluokat muutetaan yläluokiksi.

Alaluokat	Yläluokat
Osa persoonaa ja identiteettiä	Yksilöllisyys
Jokaisella vahvuuksia	
Vaihtelevat eri ihmisillä	
Variaatioita ryhmässä	

TAULUKKO 8. Esimerkki aineiston abstrahoinnista. Yläluokat muutetaan pääluokiksi.

Yläluokat	Pääluokat
Yksilöllisyys	Yksilökohtaisuus
Geneettinen näkökulma	
Luontenvahvuuksien synnynnäisyys	

4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Jokaisessa tutkimuksessa, kuten myös opinnäytetöissä tulee olla luotettavuustarkastelua (Kananen 2017, 174), sillä luotettavuuden arviointi on tärkeä osa hyvää tutkimuskäytäntöä (Aaltio & Puusa 2011, 153). Laadullinen ja määrällinen tutkimus kuitenkin eroavat toisistaan luotettavuuden arvioinnissa, sillä määrällisen tutkimuksen arviointi kriteeri on vakiintunempi ja jotkut tutkijat mieltävät laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelun jokseenkin mahdottomaksi tai vähintäänkin haastavaksi. Haasteista ja epäilyistä huolimatta laadullisen tutkimuksen luotettavuusarviointiin on keinoja, vaikkakin ne eroavat määrällisen tutkimuksen laskelemisesta ja usein mittarein tuotetuista luotettavuusarvioista. (Kananen 2017, 173, 175; Aaltio & Puusa 2011, 153–155.) Tässä aluvuossa esitellään niitä keinoja ja seikkoja, joilla on pyritty lisäämään tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä, mikä on hyvän tutkimuskäytännön mukaista (Aaltio & Puusa 2011, 153).

Laadullisen tutkimuksen tavoite. Laadullisen tutkimuksen tavoite on tuottaa luotettavaa tietoa, vaikkakaan ei yleistää sitä, kuten määrällisessä tutkimuksessa (Aaltio & Puusa 2011, 157; Kananen 2013). Tämä näkyy tässä tutkimuksessa muun muassa siinä, ettei luokanopettajao-

piskelijoiden yksilöllisiä näkemyksiä ja kokemuksia pyritä yleistämään. Aineisto ei kata koko seuraavaa luokanopettajasukupolvea. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on kohteen mahdollisimman kokonaisvaltainen tutkiminen ja yleensä päämääränä on löytää tai paljastaa tosiasioita siitä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Tässä tutkimuksessa yhtenä tavoitteena oli keskittyä luontenvahvuuksiin ja hyveisiin ja tuottaa tietoa, joka voi mahdollisesti auttaa ymmärtämään niitä paremmin.

Validiteetti ja reliabiliteetti. Luotettavuuskäsitteitä validiteetti (tutkimuksessa on tutkittu aihetta, jota on aiottu) ja reliabiliteetti (tutkimuksen voi toistaa saaden samat tutkimustulokset) käytetään tutkimusten luotettavuuden arvioinnissa (Tuominen & Sarajärvi 2018, 160; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231). Laadullisessa tutkimuksessa kyseisten käsitteiden käyttöä on kritisoitu, sillä niiden katsotaan syntyneen määrällisen tutkimuksen tarpeisiin, johon ne vastaavatkin parhaiten (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Niiden käyttäminen nähdään laadullisessa tutkimuksessa haasteellisena (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231–232). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuitenkin arvioida käyttäen apuna tutkimuksen tarkkaa selontekoa eri vaiheista ja niiden suorittamisesta. (Kananen 2017, 179; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232.) Siihen tässä tutkimuksessa on panostettu erityisesti.

Myös narratiivisuuden kannalta luotettavuuskäsitteet ovat ongelmallisia. Ihmisten kertomukset ovat ainutlaatuisia subjektiivisia tarinoita, jolloin määrälliseen tutkimukseen tarkoitetut luotettavuusmittarit eivät sovellu luotettavuusarviointiin (Riessman 2008, 185). Koska ihmisten kertomukset ovat sidoksissa kertomishetken tilanteeseen, voi olla mahdotonta kuulla sama kertomus useampaan kertaan, varsinkin eri tutkimushenkilöiden kanssa. Narratiivisissa tutkimuksissa huomio tulisi keskittää haastateltavan tarinaan ja sen analysoinnin validiteettiin (Riessman 2008, 185), kuten tässä tutkimuksessa on pyritty.

Tutkimuksen sisäinen koherenssi ja arvioitavuus. Luotettavuuskysymyksiä tulisi tarkastella tutkimuksen suunnitteluvaiheesta lähtien (Kananen, 2017, 174). Näin luotettavuus rakentuu paremmin tutkimuksen sisälle ja sen eri vaiheisiin. Lisäksi tutkijan on tehtävä tutkimukseensa liittyvät ratkaisunsa huolella, sillä valittu lähestymistapa ja metodi eivät saa riidellä tutkimuskysymysten kanssa (Laitinen & Uusitalo, 2008, 120). Tutkimuksen kannalta merkittävää on myös sen sisäinen johdonmukaisuus, jota kutsutaan koherenssiksi. Tämä painottuu tutkimuksen arvioinnissa, sillä tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, jolloin tutkimuksen osat pitää

olla sisällöltään laadukkaita ja tasapainoisesti suhteessa toisiinsa. Esimerkkeinä näistä osista ovat tutkimuksen kohde ja tarkoitus, aineiston keruu ja analyysivaihe. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163.)

Tämä tutkimus suunniteltiin huolellisesti ja aiempiin tutkimuksiin perehdyttiin viitekehyksen luomiseksi ennen aineistonkeruu- ja analysointivaihetta. Tehtyjen valintojen soveltuvuutta tarkkailtiin tutkimuksen aikana ja tarvittaessa valintoihin tehtiin parannuksia. Tutkimuksen tavoitteena on ollut yhtenäinen, tasapainoinen ja selkeä tutkimus, mikä on onnistunut melko hyvin. Tutkimuksen loppuvaiheen ripeä aikataulu on voinut kuitenkin vaikuttaa tekstin rakenteeseen. Se, millaisella aikataululla tutkimus on tehty, vaikuttaa tutkimuksen tekemiseen ja luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164), joten tässä suhteessa raportin kirjoittamisen laatua olisi voitu parantaa varaamalla sille enemmän aikaa.

Laadullisessa tutkimuksessa avainasemassa on tietojen perusteltavuus ja perustelujen tarkistettavuus (Aaltio & Puusa, 2011, 158). Tähän liittyy arvioitavuus, joka on yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteereistä. Tutkijan tulee selkeästi dokumentoida ja perustella tutkimuksen aikana tekemiä valintojaan (Kananen, 2017, 179) sekä tulkintojaan ja huolehtia siitä, että lukija ymmärtää tutkijan päättelyketjun niin metodien käyttämisen kuin aineiston analyysinkin kohdalla (Aaltio & Puusa, 2011, 157–158, 161). Tutkijan täytyy siis tarjota lukijalle tarpeeksi yksityiskohtaista tietoa tutkimuksen eri vaiheiden toteuttamisesta, jotta lukija pystyy arvioimaan tutkimustuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Tällaisen tutkimuksen läpinäkyvyys voidaan taata huolellisella, sopivan tarkalla dokumentaatiolla (Kananen 2013, 23). Tutkimuksessa on tutkimuspäiväkirjan avulla peilattu ajoittain tutkimuskirjallisuuden ajatuksia ja luotettavuuskysymyksiä tämän tutkimuksensa toteuttamiseen. Vaikka tutkimuspäiväkirja ei ollut käytössä enää tutkimuksen loppuvaiheessa, vaikuttavat sen avulla selkiytyneet tutkimuskohtaiset valinnat vielä aineistonkeruu- ja analysointivaiheessakin. Tutkimuksen kirjoittaminen on ollut prosessinomaista, tekstiä on muokkailtu ja korjailtu useasti, jotta siitä tulisi selkeä yksityiskohtainen selostus tutkimuksen kulusta ja sen vaiheista. Apuna on käytetty aineistoa ja analyysivaihetta kuvaavia taulukoita sekä tulososion informaation tiivistäviä kuvioita.

Haastateltavien ääni ja tutkimuksen objektiivisuus. Haastattelutilanteessa haastateltavia rohkaistiin useasti kertomaan oma näkemys rauhassa. Myös tarkka, huolellinen litterointi ja analyysivaiheiden johdonmukainen toteutus ovat tukeneet heidän ääneensä esiin tuomista.

Tulososiossa esitetään suoria otteita haastatteluista. Tällainen toiminta voi tukea tutkimuksen tavoitetta siinä, että tutkimus kuvastaa tutkittavien käsityksiä ja kokemuksia huolellisesti ja mahdollisimman tarkasti (Aaltio & Puusa, 2011, 157). Ongelmaksi voi tosin muodostua se, kuinka haastattelija voi ymmärtää toisen ihmisen kertomuksen. Tämä taas voi näkyä ongelmana tutkimuksen analyysi- ja tulkintavaiheessa. (Laitinen & Uusitalo 2008, 136.)

Yleisesti ottaen tutkijat etsivät totuutta ja luotettavaa tietoa (Kuula 2013, 24). Butler-Kisber (2010, 66) näkee tämän jääräpäiseksi yritykseksi tavoittaa saavuttamatonta absoluuttista totuutta. Tiedon objektiivisuus on kyllä osa tieteellistä ihannetta, muttei sitä voi käytännössä saavuttaa koskaan sen puhtaimmassa muodossaan (Aaltio & Puusa 2011, 153). Laadullisessa tutkimuksessa tähän voi vaikuttaa muun muassa tutkijan rooli tutkimuksessa ja vuorovaikutustilanteissa sekä hänen aineiston analyysi- ja tulkintatapansa. Esimerkiksi teemahaastattelulla kerätyn tiedon voidaan katsoa olevan osittain näkökulmaista ja tutkijantuottamaa (Aaltio & Puusa 2011, 160).

Kerronnallisessa tutkimuksessa yksilöiden kokemusten esiin nostaminen on avainasemassa (Pinnegar & Daynes 2007, 18–19). Yksilöillä ei ole pääsyä absoluuttiseen todellisuuteen, joten haastatteluissa he yrittävät välittää haastattelijalle sen sijaan luomaansa todellisuuskuvaa, joka sekin muokkautuu haastattelutilanteessa vuorovaikutuksen myötä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 102). Lisäksi tutkija ei voi kieltää tutkimukseen vaikuttavia arvolähtökohtiaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Niinpä laadullisessa ja erityisesti kerronnallisessa tutkimuksessa tavoitteena voidaan katsoa oleva tasapaino tutkijan ja muiden tutkimuksessa esiintyvien äänien kanssa, ei niinkään pyrkimys puhtaaseen objektiivisuuteen (Aaltio & Puusa 2011, 162–163.) Tämä tiedostettiin myös tämän tutkimuksen tavoitteissa.

Teemahaastattelu ja analysointivaihe. Teemahaastattelussa ihmisten kokemusten, ajatusten, uskomusten ja tunteiden tulkinnan käyttäminen on mahdollista (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Tämä vahvistaa teemahaastattelun soveltuvan tässä tutkimuksessa aineistokeruumetodiksi tutkimuskysymyksien puolesta. Teemahaastatteluun liittyy kuitenkin useita luotettavuuskysymyksiä. Yksi niistä on suunnittelun tärkeys. Tämä näkyi esimerkiksi huolellisesti laadituissa tutkimusluvissa, haastattelurungossa ja aikataulutuksesta, joka mahdollisti aineiston litteroinnin samanaikaisesti aineistonkeruun kanssa.

Tutkimuksessa painotettiin osallistumisen vapaaehtoisuutta. Tämä on tärkeää, sillä tutkimukseen osallistuminen tulee perustua selkeisiin annettuihin tietoihin tutkimuksesta sekä vapaaeh-

toisuuteen (Kuula 2013, 61, 92). Hyvän tieteellisen käytännön mukaan tutkimusta varten täytyy hankkia tarvittavat tutkimusluvut (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Aikuisten kohdalla kirjallinen lupa ei ole välttämätön, mutta näin varmistettiin haastateltavien ymmärrys tutkimuksen luonteesta. Totuudenmukainen informointi ja luottamuksellisuus luovatkin hyvän pohjan haastattelulle (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41). Myös tutkittavien anonymiteetin säilyttäminen on yksi tutkimuseettisistä normeista (Kuula 2013, 75), mikä rakentaa luottamuksellista suhdetta haastattelijan ja haastateltavan välille (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, 41). Anonymiteetistä huolehdittiin aineiston litteroinnin ja tyyppikertomuksen yhteydessä, jolloin aineistosta poistettiin haastateltavien tunnistettavat piirteet. Lisäksi aineistoa säilytettiin tutkimuksen aikana niin, etteivät ulkopuoliset päässeet siihen käsiksi.

Haastattelujen kulkua ohjasi kysymysrunko, joka oli testattu pilottihaastattelulla lokakuussa 2018, jonka jälkeen sen esimerkkikysymyksiä muokattiin useamman kerran, jotta runko olisi valittuine teemoineen ja kysymyksineen sopiva tutkimuskysymyksiin nähden. Juuri suunnittelu on erittäin merkittävää ennen varsinaista aineiston keräämistä halutunlaisen aineiston saamiseksi (Hirsjärvi & Hurme 2001, 66). Teemahaastattelussa on tärkeää muistaa myös joustavuus, jotta haastateltaville jää tarpeeksi liikkumanvaraa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 65, 103). Haastattelujen aikana on pyritty joustavuuteen teemojen ja kysymysten järjestyksessä sekä haastateltavien kertomuksiin liittyvien spontaanien jatkokysymyksien avulla.

Haastatteluun liittyy vahvasti kielen vaikutus. Yleensä haastateltavat pyrkivät tuomaan esiin omaa suhdettaan ympäristöönsä kielen kautta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 49). Haastattelun vuorovaikutus on kuitenkin kaksisuuntaista ja muuttuvaa (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 80; Brinkmann & Kvale 2015, 103, Hirsjärvi & Hurme 2001, 41, 53). Kielenkäyttöä muokataan usein vastaanottajan mukaan ja haastattelun molemmat osapuolet voivat vaihtaa puhetapaansa (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 64; Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 38). Tämä on haastattelun ongelmakohta, sillä todellisuudessa haastattelija muokkaa puhetavan lisäksi myös omaa näkemystään haastattelijan takia (Hirsjärvi & Hurme 2001, 97, 102). Tässä haastattelussa pyrittiin rohkaisemaan haastateltavia kertomaan mielipiteensä sekä ajatuksensa vapaasti, vaikka aluksi osa heistä arkaili ja epäili vastaustensa olevan vääriä. Vuorovaikutuksen merkitys tuloksissa on tiedostettu, eikä tuloksia pyritä yleistämään.

Johdattelevien kysymysten avulla haastattelija voi ohjailla haastateltavaa antamaan haastattelijalle suotuisia vastauksia, mikä on ongelmallista tutkimuksen luotettavuuden kannalta (Kananen 2013, 98). Vaikka tätä pyrittiin välttämään, on silti voitu tehdä tahattomasti joitain muita aloittelevan haastattelijan virheitä. Haastattelijan ja tutkijan yhtäaikaisen rooli oli vieras. Tutkijan käytöksen tulee olla neutraalia, mutta silti hänen tulisi osoittaa sopivasti empatiaa (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 68). Haastattelujen aikana yritettiin välttää johdattelevia, tunteikkaita mielipiteitä, äänensävyjä ja eleitä, minkä koettiin vaativan tarkkuutta. On kuitenkin hyvä muistaa, ettei haastattelussa tarvitse tavoitella vuorovaikutuksen kaavamaisuutta, vaan ennemminkin sen luontevuutta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 97).

Aineistonkeruuvaiheen ja litteroinnin jälkeen suoritettiin johdonmukaisesti aineistonanalyysi. Tässä tutkimuksessa pyrittiin tuomaan selkeästi esiin haastateltavien kertomukset yleisemmällä, yksilöitä tunnistamattomalla tasolla tyyppikertomuksen avulla. Tyyppikertomuksen tavoite ei kuitenkaan ole lokeroita tai kategorisoida ihmisiä tai kokemuksia, vaan esitellä erilaisia reittejä, joista kokemukset rakentuvat (Tökkäri 2018, 78). Tässä tutkimuksessa temaatinen analyysi ja sen avulla luotu tyyppitelty kertomus tarkastelevat aineiston narratiivisia piirteitä ja ajallisuutta ilman lokerointia yhden tyyppikertomuksen avulla, johon on kerätty haastatteluista vahvasti nousseet teemat. Kertomuksen rakentamisen jälkeen voidaan päättää, miten analyysiä jatketaan ja syvennetään tutkimuskysymyksiin peilaten (Tökkäri 2018, 79). Tässä tutkimuksessa aineiston narratiivisuus ja kertomukset tuotiin esiin yhteisenä tyyppikertomuksena ja sitä seuraavan tarkan sisällönanalyysin avulla päästiin käsiksi käsitteisiin, joilla kuvattiin itse tutkimusilmiötä. Yhdessä käytettynä valitut analyysitavat tukivat toisiaan aineiston kuvaamisessa ja sen monipuolisessa esiintuomisessa tutkimuskysymyksien mukaisesti. Tämä toimii tukevana pohjana aineiston tulkinnalle. Aineiston pienuuskaan ei ole välttämättä ongelma, sillä laadullisissa oppinäytetoissa aineistokoko on pienehkö (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tarkoitus on ollut syventyä huolellisesti neljän luokanopettajaopiskelijan kokemuksiin ja näkemyksiin, niiden huolelliseen analysointiin sekä tulkitsemiseen.

Tutkijalla on suuri valta analyysivaiheessa muun muassa vastausten merkitysten annossa (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 80). Tämä seikka on tiedostettu. Analyysivaiheessa syntyviä luokkia on peilattu alkuperäiseen aineistoon antaen niille aineistoa vastaavat nimet. Myös tyyppitelty kertomus on koottu huolellisesti haastateltavien vahvoista, usein toistuvista teemoista. Lyhyesti ja kokoavasti voisi sanoa, että haasteista huolimatta teemahaastattelun avulla

voi saada esiin haastateltavien ääntä, vaikkakin haasteiden vaikutusta tutkimuksen kulkuun ja tutkimustuloksiin ei pidä vähätellä. Jos teemahaastattelun sijaan olisi valittu avoin haastattelu, olisi aineistosta voinut tulla vielä kerronnallisempi. Haastattelukokemattomuudesta johtuen tässä tutkimuksessa päädyttiin kuitenkin strukturoidumpaan, ohjattavampaan teemahaastatteluun.

Lähdekriittisyys. Tieteellisessä tutkimuksessa on tärkeää käyttää tuoreita, korkeatasoisia lähteitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 183). Lähdemateriaaliksi on pyritty valitsemaan laadukkaita vertaisarvioituja artikkeleja ja tutkimuksia ja apuna tässä on käytetty tutkimuksia luokittelevaa JUFO-portaalia (kts. www.julkaisufoorumi.fi). Lähteinä on myös käytetty paljon kansainvälisiä tutkimuksia, koska positiivinen psykologian ja pedagogiikan tutkimustyö painottuu varsinkin englanninkielisiin maihin (kts. Kim ym, 2018). Tämän voitaisiin katsoa lisäävän lähdeaineiston monipuolisuutta. Vaikka lähdeaineistossa on pyritty painottamaan tuoreita tutkimuksia ja interventioartikkeleita, on osa lähteistä myös vanhempia. Jonkinlaisena nyrkkisääntönä tieteellisissä lähteissä voidaan pitää alle 10 vuoden ikää (Tuomi & Sarajärvi 2018, 183), mitä on pääsääntöisesti noudatettu. Kuitenkin aiemmat merkittävät tutkimukset, kuten esimerkiksi Seligmanin kollegoidensa kanssa vuosisadan alussa toteuttamat tutkimukset, ovat edelleen tutkijapiireissä arvostuksessa ja niihin viitataan usein, kuten tässäkin tutkimuksessa. Niiden avulla on pyritty rakentamaan selkeä historiakatsaus positiivisen psykologian tutkimukseen ja sen tutkimuskohteisiin, jonka takia myös näihin tutkimuksiin viittaaminen voidaan nähdä kenties oikeutettuna.

5. Tutkimustulokset

Tässä osiossa esitellään sisällönanalyysin avulla saadut keskeisimmät tutkimuskysymyksiin vastaavat tutkimustulokset. Tulokuvan muodostamisessa on hyödynnetty myös tyyppikertomusta Venlan tarinaa, joka löytyy liitteestä 3. Tyyppikertomus on muodostettu yhdistämällä kaikista haastatteluista useasti nousevia teemoja ja kirjoittamalla ne kertomuksen muotoon soveltaen temaattista analyysiä. Tällöin se kuvaa yleisellä tasolla ja ajallisuuden huomioiden haastateltavien kokemuksia ja näkemyksiä. Tyyppikertomuksen on tarkoitus selkeyttää ja tukea saatuja tutkimustuloksia kerronnallisuutensa kautta.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tulokset esitellään tässä luvussa niin, että tulokset jakautuvat neljään tulososioon tutkimuskysymysten mukaisesti. Ensimmäinen tuloskuvausosio keskittyy kuvaamaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä luonteenvahvuuksista. Toinen osio liittyy luokanopettajaopiskelijoiden omiin kouluaikaisiin kokemuksiin luonteenvahvuuksien huomioimisesta perusopetuksessa. Kolmas tulososio keskittyy siihen, millaisen roolin luokanopettajaopiskelijat tulevat antamaan luonteenvahvuuksille opetuksessaan. Viimeisessä tulososiossa kuvataan sitä, millaisia vaikutuksia luonteenvahvuuksilla voi olla tulevaisuudessa luokanopettajaopiskelijoiden mielestä. Kolmas ja neljäs tulososio liittyvät molemmat kolmannen tutkimuskysymyksen. Tulokset ovat esitettyinä tiivistettynä kuvion muodossa jokaisen tulososion alussa, jonka jälkeen ne avataan tarkemmin tekstissä.

5.1. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä luonteenvahvuuksista

Aineiston sisällönanalyysin kautta muodostui kuusi luokkaa vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseen; mitä luokanopettajaopiskelijat ymmärtävät luonteenvahvuudella. Luokat edustavat siis luokanopettajaopiskelijoiden ymmärrystä luonteenvahvuuksista ja niiden määrittelystä. Luokanopettajaopiskelijat nostivat itse luonteenvahvuuksien määritelmien lisäksi esiin myös niiden vaikutukset yksilön toimintaan sekä osatekijät, jotka vaikuttavat yksilön luonteenvahvuuksiin. Nämä kaikki tulokset ovat esiteltyinä seuraavan sivun kuviossa 1.



KUVIO 1. Luonteenvahvuuden määritelmän osatekijät

Yksilökohtaisuus. Jokainen haastateltava toi ilmi ajatuksensa luonteenvahvuuksien yksilökohtaisuudesta. Kolme heistä ajatteli luonteenvahvuuksien olevan synnynnäisiä tai muuten yksilön luontaisia, positiivisia piirteitä.

”Jokaisella on semmosia luonnostaan ominaisia taipumuksia toimia tai luonteenpiirteitä ehkä. Ja sitten kun puhutaan luonteenvahvuuksista niin ehkä nimenomaan niitä positiivisia voimavaroja. Että jotka on ehkä sellaseks hyväksi luokiteltavia luonteenpiirteitä.” (Haastateltava B)

Tämä vahvisti heidän kaikkien esille nostamaa ajatusta perimän vaikutuksesta luonteenvahvuuksiin, mikä taas viittaa geneettiseen näkökulmaan. Haastatteluissa mainittiin muun muassa vanhempien ja lasten samankaltaisuus luonteenvahvuuksien ja nopean reagoimisen osalta. Haastateltava A pohti myös luonteenvahvuuksien perinnöllisyyttä periytyvien sairauksien kautta ja haastateltava B näki jo pienillä vauvoilla olevan havaittavissa luonteenpiirteitä käytöksessään ilman opettamista. Perimä nähtiin yhtenä osatekijänä luonteenvahvuuksissa.

” — — mutta että se ois kuitenkin aika vahvasti siinä perimässä sitten ne, jotenkin se raakile siitä piirteestä.” (Haastateltava B)

Synnynnäisyyden ja perimän lisäksi haastateltavat nostivat esiin vahvasti luonteenpiirteiden yksilöllisyyden. Lähes kaikki mainitsivat luonteenvahvuuksien olevan osana identiteettiä tai persoonaa. Kaikki heistä olivat sitä mieltä, että jokaisella yksilöllä on luonteenvahvuuksia tai ainakin edellytykset niille. Lisäksi nähtiin, että luonteenvahvuudet voivat vaihdella eri ihmisillä.

” — — niinku ei välttämättä samoja, mutta jokaisella on joitain luonteenvahvuuksia.” (Haastateltava D)

Tunnistamis- ja kehittämisprosessi. Jokainen haastateltavista toi esiin joitain luonteenvahvuuksien tunnistamisprosessiin liittyviä seikkoja, kuten luonteenvahvuuksien ja luonteenheikkouksien tunnistamisen ja erottamisen toisistaan sekä luonteenvahvuuksiin liittyviä yksilökohtaisia näkemyseroja ja epäselvyyksiä. Haastatteluissa pohdittiin esimerkiksi sitä, miten luovuus voi tulla esiin monella eri tapaa. Nämä seikat herättivät myös pohdintoja siitä, miten eri luonteenvahvuuksia voidaan nähdä eri konteksteissa joko vahvuutena tai heikkoutena.

”Mutta siis sellainen ihminen pystyy tavallaan tunnistaa itsestään ne vahvat piirteet tai luonteessa ne piirteet, jotka on itellä vahvempia. Toisaalta myös samalla näkemään ne heikot puolet, joita voi ehkä kehittää vielä. — — Tai onko semmosta olemassa periaatteessa, että heikko/vahva.” (Haastateltava A)

”Että se ei nähdä niinkuin luonteenvahvuutena, vaan se nähdään heikkoutena. Musta se on aika subjektiivista tavallaan, kun miettii sitä, että mikä on vahvuus ja mikä on heikkous” (Haastateltava D)

Luonteenvahvuuksien tunnistamisen lisäksi niiden kehittämisaie toi esiin jokaisen haastateltavan näkemyksiä. Suurin osa haastateltavista uskoi luonteenvahvuuksien kehittämismahdollisuuksiin. Haastateltava B:n näkemys kuitenkin erosi muiden näkemyksistä siinä, että hänen mielestään on mahdotonta oppia uutta luonteenpiirrettä, sillä luonne ja sen piirteet ovat synnynäisiä, mutta hän näki luonteenvahvuuksien liitännäistoiminnan mahdollisena kehittämiskohteena. Luonteenvahvuuksien kehittäminen nähtiin olevan mahdollista muun muassa opintojen ja töiden kautta ja ylipäättään treenaamalla niitä. Haasteiden kohdalla puolet haastateltavista nostivat esiin koulun ongelmat ja mukavuusvyöhykkeelle jäämisen.

”Tai niinku luonteenvahvuuksia tai heikkouksiakin pystyis niinku harjottelee sillä lailla tai kasvattaa. — — Yleensä sitä vaa jää siihen mukavuussyöhykkeelle — —” (Haastateltava D)

Vaikutus käyttäytymiseen. Yksilön käyttäytyminen mainittiin useasti luonteenvahvuuksien yhteydessä kaikkien haastateltavien taholta. Luonteenvahvuuksien nähtiin vaikuttavan muun muassa yksilölliseen reagointitapaan, itsenäiseen toimintaan sekä yksilölliseen käyttäytymismalliin eli luontaiseen toimintatapaan.

”No varmaan aika iso rooli, siis silleen, koska mehän persoonina — — toimitaan — —” (Haastateltava C)

Myös vahvuuksien ilmeneminen yksilön käyttäytymisessä oli usein haastatteluissa esillä varsinkin haastateltava B:n toimesta. Haastateltavat A ja D mainitsivat luonteenvahvuuksien ilmenevän harrastusten kautta ja haastateltava C toi esiin palautteen merkityksen hoksauttamaan käytöksessä olevista luonteenvahvuuksista. Puolet haastateltavista toi esiin ajan merkityksen siihen, kuinka luonteenvahvuudet näkyvät yksilön toiminnassa. Kaikki haastateltavista

kertoivat esimerkkejä luonteenvahvuuksista ja niiden näkymisestä käytöksessä esimerkiksi toisten kanssa toimimisessa ja sinnikkäässä ja määrätietoisessa käyttäytymisessä. Haastateltava B painotti yksilöllisiä luonteen eroja ja sitä, kuinka yksilöt tuovat eri tavoin luonteenvahvuuksiaan esiin. Hän näki eron esimerkiksi ekstroverttien ja introverttien käyttäytymisessä.

"Tai semmosia ulospäinsuuntautuvilla tulee se heti ilmi, että tää on tietynlainen, joka on hyvä puoli. — — Tuntuu, että vaatii, että tutustuu, vaikka lapseen. Että sitten huomaa sen saman piirteen, jos se on enempi sisäänpäin lämpiävä. Sinänsä, että se voi olla ihan mikä vaan piirre mun mielestä, joka saattaa olla jollakin, että se ei tuo sitä ilmi." (Haastateltava B)

Palautteen voima. Ympäristön ja sosiaalisten suhteiden kautta saatu palaute ajatellaan vaikuttavan luonteenvahvuuksiin ja niiden käyttämiseen. Kaikki haastateltavat nostivat esiin ympäristön vaikutuksen luonteenvahvuuksiin. Esimerkkeinä mainittiin eri yhteisössä kuten koulussa, perheyhteisössä ja kaveripiirissä tapahtuva luonteenvahvuuksien arvottaminen. Haastateltavista lähes kaikki antoivat esimerkin joko ympäristöltä tulevasta myönteisestä tai kielteisestä palautteesta. Haastateltava B nosti esiin myös palautteen ja käytöksen hillitsemisen tai korostamisen yhteyden, sekä yleisen mielipiteen luonteenvahvuuksista, joka voi heijastua yksilöihin. Haastateltava C toi esiin myös mahdollisuuden siihen, että eri yhteisössä voidaan arvostaa eri luonteenvahvuuksia. Lisäksi kaikki haastateltavat mainitsivat yksilön itsenäisesti hankitun palautteen siitä, kuinka toimii muiden kanssa.

"Että niinkuin kasvamista ja ihmissuhteet kaikista parhaiten kasvattaa niitä omia vahvuuksia, koska silloin sä peilaat sitä niihin, itteä ja muita, että miten sä pärjääät siinä kokonaisuudessa." (Haastateltava A)

Laajempaa mittakaavaa ajatellen kolme haastateltavaa toivat esiin kulttuurilliset erot luonteenvahvuuksissa. Haastateltava D kertoi, kuinka ujous ja analyysitiyys saavat olla rauhassa Suomessa, mutta jossain muualla maailmalla ne voidaan nähdä luonteenheikkouksina. Myös suomalaisten nähtiin suosivan joitain luonteenvahvuuksia, kuten sisukkuutta ja jopa paheksuvan jonkinlaista esiintymisintoa. Yleisesti ottaen ympäröivän kulttuurin nähtiin olevan yksi palautteen antajista.

"Mutta sitten taas se että, kun on näitä ihmismassoja ja alkaa muodostua yleisiä mielipiteitä ja näin, niin kyllähän on Suomessakin vahvoja semmosia kulttuurillisia asioita, mitä pidetään hyvänä luonteessa ja mitä ei ehkä niin hyvänä." (Haastateltava B)

Vaikutukset yksilöön. Luonteenvahvuuksien yksilöihin kohdistuvissa vaikutuksissa nousi esiin selvä kaksijakoisuus. Jokainen haastateltavista kertoi luonteenvahvuuksista olevan hyötyä. Tästä esimerkkeinä maininnat niiden olevan hyödyllisiä ihmissuhteissa ja työskentelyn helpottamisessa. Lisäksi haastateltava B näki luonteenvahvuuksien käyttämisen tuovan mielihyvää. Myös haastateltava C näki niiden tuovan paljon positiivisuutta mukanaan, samoin kuin haastateltava A.

"Mutta sitten taas taatusti voi olla tosi positiivista paljonkin niissä luonteenvahvuuksissa, että sit sillä omalla vahvuudella saa kuitenkin ihan eri otteen joihinkin juttuihin — —" (Haastateltava C)

"Niin tietenkin riippuu, kuinka paljon niitä vahvuuksia itsellä näkee ja kuinka paljon ne vaikuttaa, mutta mä uskon, että se liittyy itsevarmuuteen ja siihen, että pystyy toimimaan itsenäisesti ja uskaltaa tehdä asioita elämässä ylipäättänsä." (Haastateltava A)

Siinä missä luonteenvahvuuksien positiiviset vaikutukset ilmenivät haastatteluissa, myös niiden kielteiset vaikutukset nousivat esiin. Kaikki haastateltavat osasivat nimetä näitä. Haastateltavien puheissa välittyi kuva vahvuuksien epätasapainoisuuden haitoista. Liian vahva, dominoiva vahvuus johtaa lähes kaikkien haastateltavien mielestä ongelmiin. Tähän liittyen esiin nousi myös eri luonteenvahvuuksien konfliktitilanteet, jossa luonteenvahvuuksista ei ole hyötyä vaan päinvastoin. Haastateltava C puhuu yhteentörmäyksistä ja kielteisestä vaikutuksesta ryhmädynamiikkaan ja haastateltava B piirteiden keskinäisestä riitelystä. Näiden haasteiden nähtiin vaikeuttavan muun muassa työn tekoa ja koulunkäyntiä. Myös jonkin vahvuuden heikkous sekä heikkoudeksi muuttuminen nousi esiin.

"Joku luonteenvahvuus tulis liian hallitsevaksi. Nii voisko se olla niinku olla myös haitta jossain vaiheessa ja pitäskö se tunnistaa? Tulee mieleen esimerkiksi, jos joku on tosi vahva johtaja, mutta ei ehkä... puuttuis sitä empatiakykyä sieltä taustalta, niin se voi sitten jossain vaiheessa kostautua niin, että siitä tuleekin ehkä sitten painettua

jotain toista alas sillä omalla vahvuudellaan. — — Niin se voisi olla heikkous sitten.” (Haastateltava A)

Voimakkuustekijät. Myös luonteenvahvuuksien osatekijöistä virinnyt keskustelu painoittui kaksijakoisuuteen. Luonteenvahvuuksien nähtiin olevan vaikutusalttiita sekä riskitekijöille että vahvistaville tekijöille. Riskitekijöiksi mainittiin muun muassa epärealistinen minäpystyvyystunne, vaihtelevat luonteenvahvuuksien voimakkuustasot sekä tilannekohtaisuus, jonka mukaan luonteenvahvuuden käyttö tietyissä tilanteissa ei johda hyvään lopputulokseen.

”Että joissakin tilanteissa on iha hyvä, että on sinnikäs ja joissakin ois taas iha hyvä osata luovuttaa. Että joo, ehkä se enempi sitä tilannekohtaisuutta kuin sitten sitä vo-lyymiä sille.” (Haastateltava B)

Myös itsetuntemus esiintyi haastateltavien puheessa ja varsinkin sen puute. Useammat haastateltavat kertoivat esimerkiksi lapsista, jotka eivät välttämättä tiedä vielä luonteenvahvuuksi-
aan ja kaipaavat aikuisen tukea niiden tunnistamiseen. Kolme haastateltavista nosti kuitenkin esiin koulujen haasteet niiden tunnistamisessa.

”Että voi olla, että jollakin on samointien se vahvuus niinku nähtävissä, että se tuo sen niin paljon ulos. Että sittenhän sitä on helpompi hyödyntääkin. Mutta sitten taas on niitä, joilla ehkä kestää se lämpeneminen siihen sosiaaliseen porukkaan, ryhmään. Niin niin voi olla opettajanakin hankala, niinku lapsissakin nähä niitä kaikissa.” (Haastateltava B)

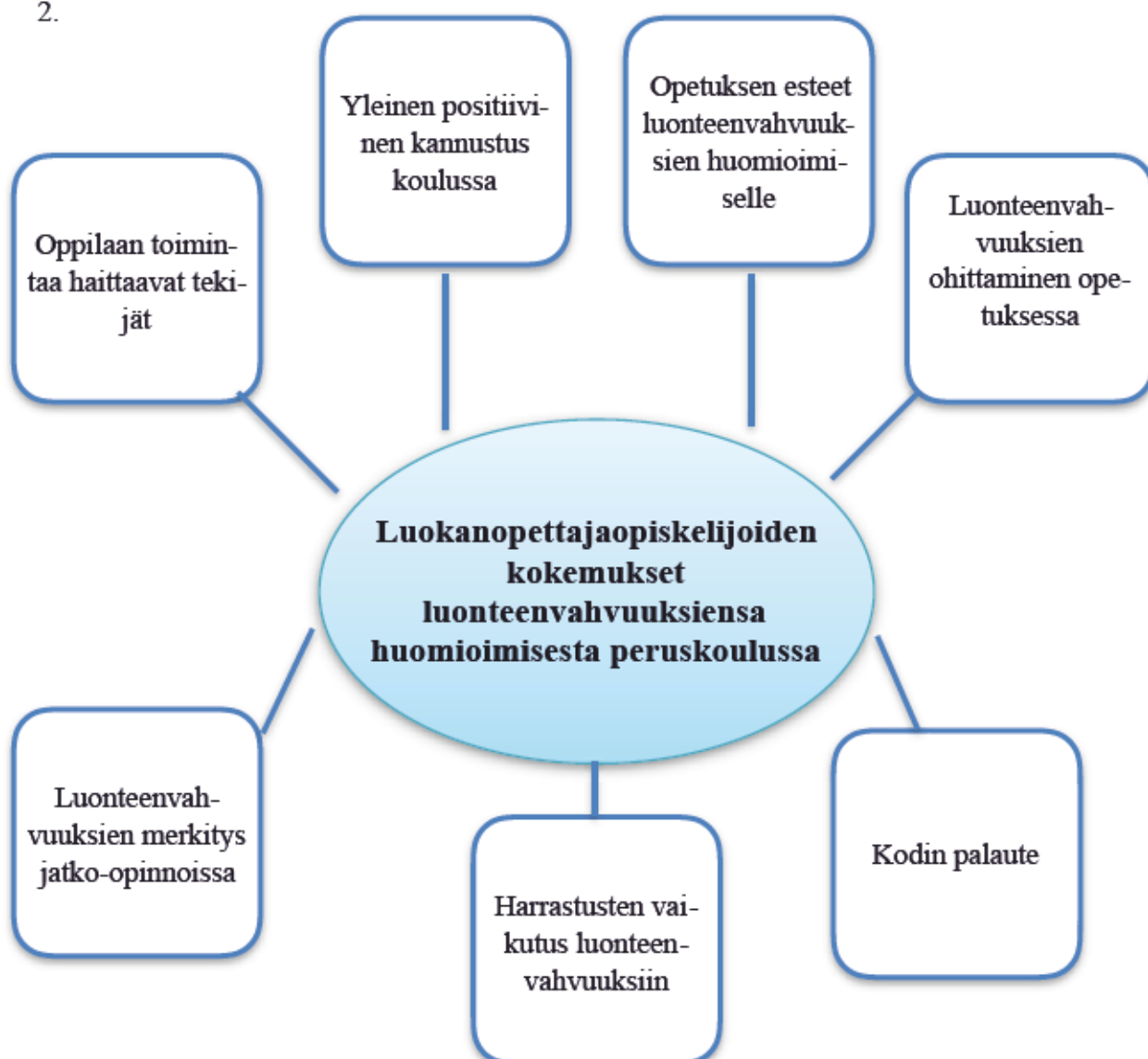
Haastateltavat nostivat esiin myös monia luonteenvahvuuksia vahvistavia tekijöitä. Haastateltava B:n mielestä luonteenvahvuudet pyrkivät luontaisesti esiin, ellei niitä paina alas jokin huoli tai vaikka koulukiusaaminen. Positiivinen palaute ja luonteenvahvuuksista hoksauttaminen tuli useamman haastateltavan puheissa esille, samoin kuin itsensä ja omien vahvuuksien tiedostamisen tärkeys.

”Oppimisen kannalta näkisin sen aika tärkeäksi ja sit se, että tuntee itsensä ja ne omat luonteen piirteet.” (Haastateltava D)

”Mutta sitten, että niitä, ehkä niitä luonteenpiirteitä, niin jos niitä löytyy itestään ja sit havaitsee, että se on jotenkin hyvä piirre, niin ehkä se ois helpompi niinkuin vahvistaa sitä. Jotenkin opetella siihen, että jotenkin tuua sitä enempi.” (Haastateltava B)

5.2 Muistot ja kokemukset luonteenvahvuuksien huomioimisesta peruskoulussa

Luokanopettajaopiskelijat kertoivat peruskouluaikaisista muistoistaan ja kokemuksistaan, jotka käsittelivät luonteenvahvuuksien huomioimista opetuksessa. Nämä liittyvät toiseen tutkimuskysymykseen; minkälaisia kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla on luonteenvahvuksiensa huomioimisesta peruskoulussa. Heidän kokemuksistaan syntyi seitsemän luokkaa, jotka kuvaavat sekä luonteenvahvuuksien opetusroolia että aiheeseen liittyviä muita tekijöitä, joita nousi haastatteluissa toistuvasti esiin. Nämä luokat ovat esiteltyinä seuraavaksi kuviossa 2.



KUVIO 2. Kokemukset luontenvahvuuksien huomioimisesta peruskoulussa ja siihen vaikuttaneet tekijät

Oppilaan toimintaa haittaavat tekijät. Puolet haastateltavista toivat vahvasti ja toistuvasti esiin erilaisia haasteita omassa oppimisessaan peruskoulussa. Heillä oli vaikeuksia muun muassa lukemisessa ja myös kiusaamista oli kouluissa esiintynyt. Haastateltavat A ja B kuvailivat olleensa välillä hiljaisia ja vetäytyviä oppilaita. Haastateltava B on lisäksi kokenut joutuneensa pärjäämään yksin ilman luontenvahvuuksien tunnistusapua ja näkee kiusatuksi tulemisellaan olleen suuria vaikutuksia hänen käytökseensä silloin ja myös myöhemmin.

” — — jos voisi jotain muuttaa, että siihen kiusaamiseen ois puututtu. Se ehkä oli jotain, joka söi sitä omaakin olemista siellä koulussa niin paljon, että sitten pyrki olemaan huomaamaton niissäkin tilanteissa, joissa ehkä ois voinu tuua vahvuuksia esille enempi ja vaatia. ” (Haastateltava B)

Yleinen positiivinen kannustus koulussa. Positiivinen palaute oli haastateltavien peruskouluissa läsnä, vaikkakaan se ei kohdistunut juurikaan oppilaiden luontenvahvuuksiin. Silti positiivisen palautteen merkitys nähtiin merkittävänä. Lähes jokaisessa haastattelussa nostettiin esiin opettajilta saatu myönteinen palaute, joka oli osan kohdalla myös kirjallisessa muodossa. Haastateltavat A ja D erittelevät saaneensa positiivista palautetta erityisesti taide- ja taitoaineissa luovuuden osalta. Haastateltava A kokee saaneensa myös tukea oppimisen vahvistamiseen oppimishaasteiden keskellä. Haastateltava C kertoo saaneensa myönteistä palautetta useilta opettajilta, vaikkakin mainitsee heidän oman opettajansa sellaiseksi henkilöksi, joka ei sitä niin runsaasti jaellut.

”Kyllä sieltä muilta opettajilta ainakin on saanu varmasti kaikki positiivista palautetta ja häneltäkin (oma opettaja) varmasti. ” (Haastateltava C)

Opetuksen esteet luontenvahvuuksien huomioimiselle. Erilaisia luontenvahvuuksien opetusroolia heikentäviä ja estäviä tekijöitä mainittiin haastatteluissa useita. Näistä esimerkkinä ajan puute ja suuret luokkakoot, jotka toistuivat kolmessa haastattelussa. Yksi haastateltavista totesi käyneensä pientä koulua, jossa opettajilla riitti aikaa huomioida kaikkia oppilaita, muut haastateltavat näkivät tilanteen päinvastaisena. Lisäksi näissä suurissa luokissa pe-

ruskoulua käyneet haastateltavat kertoivat opettajan huomion painottuneen epätasaisesti enemmän häiriköiviin ja tukea tarvitseviin oppilaisiin samalla, kun hyväkäytöksiset ja oma-toimiset oppilaat jäivät hieman varjoon. Jälkimmäiseen ryhmään kuuluneina haastateltavat joutuivat huolehtimaan itsenäisesti koulutyöstään vähemmällä opettajan tuella ja huomiolla.

Lähes kaikki haastateltavat toivat esiin opettajien opetustyylien vaikutuksen luonteenvahvuuksien roolin. Opettajilla saattoi olla tietynlainen käyttäytymismalli, johon liittyi myös tiettyjen luonteenvahvuuksien painottamista, esimerkiksi rauhallisen käytöksen osalta. Eri opettajilla painotukset saattoivat vaihdella. Haastateltava C mainitsee mahtuneensa itse tähän malliin vaihtelevasti. Oman reippautensa ansiosta hän pärjasi hyvin omatoimisessa luokassa, mutta herkkyytensä ja itkun takia hän sai opettajalta jopa paheksuntaa. Myös luokan herkkää poikaa opettaja ei aina osannut kohdella kovin hienotunteisesti. Samoin kävi myös muille luokan oppilaille.

”Kyllä mejän opettaja oli kaikille, ketkä itki herkästi, niin samanlainen. Ja ja jotkut opettajat taas oli paljon empaattisempia kuin se mejän opettaja. Että suhtautui siihen paljon lämpimämmin. Kyllä oli opettajissa eroa.” (Haastateltava C)

Myös haastateltava B kertoo opettajilla olleen oma joustamaton opetusmalli, jonka sopivuus oppilaiden oppimismalliin oli sattumanvaraista. Opetuksessa oli siis sama malli kaikille, eikä sen eriyttämisessä huomioitu luonteenvahvuuksia tai oppilaiden persoonan eroja. Lisäksi opettajat tekivät pinnallisia arvioita oppilaista, jolloin oppilaantuntemus jäi heikoksi.

”Ja sitte opettajalla oli tietty tyyli opettaa, joka oli hänelle se ominainen, niin ei sitä kauheesti mukautettu sen mukaan, että mikä se vastaanottajan on. Että varmasti joku ois niinku menestyny huomattavasti paremminkin, jos se toiminta ois ollu hänelle sopivampaa.” (Haastateltava B)

Luonteenvahvuuksien ohittaminen opetuksessa. Luonteenvahvuuksien roolin suuruudesta tai paremminkin pienuudesta oltiin haastateltavien keskuudessa yksimielisiä. Opetuksessa

luontevahvuuksia ei pääsääntöisesti huomioitu eikä niistä tietoisesti puhuttu. Piiloisia luontevahvuuksia ei nähty, eikä niitä hyödynnetty opetuksessa.

"Eikä niitä oo silloin, kun mää oon ollu koulussa, nii erikseen opetettu, eikä oo ollu "Huomaa hyvä!" -tyyppisiä materiaaleja tai semmosia. En ainakaan muista ite, että oltais käytetty vastaavia tunnistusjuttuja." (Haastateltava A)

"Niin emmä jotenkin muista, että siitä ois ollu oikeestaan — — mitään puhetta. — — Ehkä jossain niinku yläkoulun, vasta yläkoulun jossain opon tunnilla tai silleen, että kun piti alkaa miettiä, että mihin ammattiin sopis tai niin ehkä siellä on ollu jotain semmosta." (Haastateltava D)

Kodin palaute. Kouluissa saadun palautteen rinnalle nousi tärkeä kodin antama palaute ja tuki. Kaikki haastateltavat mainitsivat sen ja esiin nousi sekä kodin myönteinen että kielteinen palaute. Kodin myönteiseen palautteeseen kuului muun muassa kannustaminen koulutehtävissä.

"Ja aina on kannustettu niissä tehtävissä, jotka on vaikeita, että kyllä sä pystyt niihin. Mutta musta tuntuu, että tosi paljon siitä kannustuksesta on tullut kotoa päin myös." (Haastateltava A)

Haastateltavat kokivat, että kotona palautetta tuli enemmänkin yleisemmällä tasolla, eikä se kohdistunut varsinaisesti luontevahvuuksiin. Kotoa saatettiin myös antaa käyttäytymisen malli, jota seuraamalla sai kehuja. Negatiivisessa palautteessa huomio kohdistui lapsen luonteenheikkouksiin, kuten haastateltava D asian ilmaisee.

"Mietin enemmänkin, että ehkä luonteenheikkouksia ruodittiin siellä kotona. — — ei ollu kovin hyvä antaa tuota tai semmosta kannustavaa palautetta välttämättä. Tai silleen se on ollu, ett "No hyvin meni."" (Haastateltava D).

Harrastusten vaikutus luontevahvuuksiin. Siinä missä kouluopetuksessa tai kotona ei päähuomio ole keskittynyt luontevahvuuksiin, nousee harrastusten merkittävä rooli esiin. Kaikki haastateltavista kertoivat harrastaneensa erilaisia harrastuksia, ja kaksi heistä on tehnyt harrastuksestaan itselleen työn. Harrastus on nähty kanavana luontaiselle toiminnalle ja luontevahvuuksien käyttämiselle. He kaikki mainitsevat saaneensa jotain positiivista harrastus-

ten kautta, esimerkiksi onnistumisen kokemuksia, myönteistä palautetta ja vahvistuneen minäpystyvyydentunteen. Haastateltava C kertoo tunteneensa itsensä pidetyksi ja jopa ryhmän sydämeiksi harrastuspiireissä, joilloin harrastuksissa on näkynyt myös sosiaalinen vuorovaikutus. Myös haastateltava B:lla on myönteisiä kokemuksia harrastustoiminnastaan.

”Että se on niin jotenkin luontevaa ja samalla saa vetää itensä jotenki äärirajoille sen toimintakyvyn kanssa ja sit onnistua.” (Haastateltava B)

Haastateltavat kertoivat myös harrastusten nurjista puolista, esimerkiksi turhautumisen kokemuksista sekä harvinaisesta harrastuksesta, joka voi jättää ulkopuolelle ikäistensä seurassa. Myös itsekriittisyys omia luonteenvahvuuksia kohtaan mainitaan, mikä saattaa näkyä harrastamisessa.

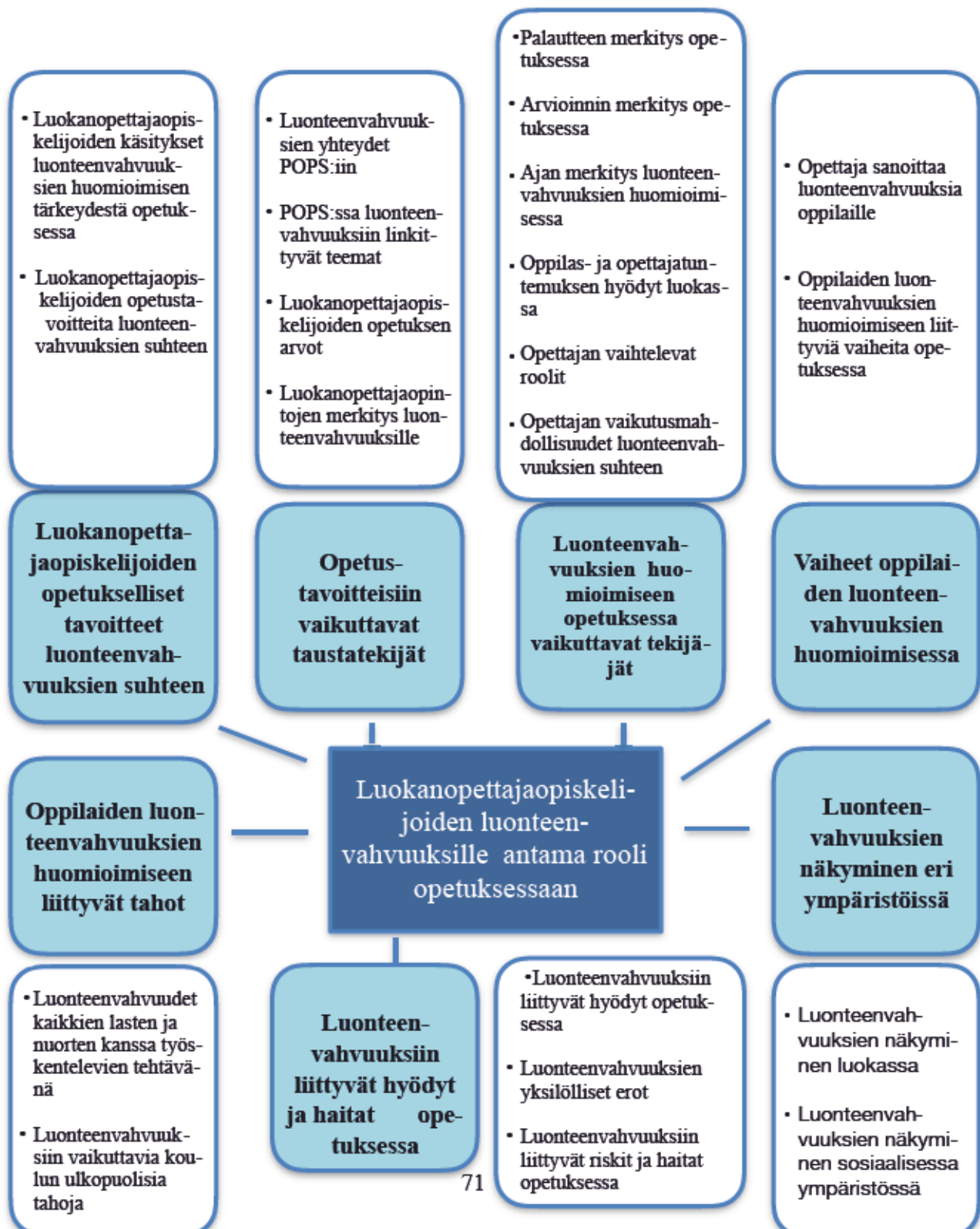
Luonteenvahvuuksien merkitys jatko-opinnoissa. Haastateltavat A ja D tuovat esiin luonteenvahvuuksien vaikutuksen jatko-opintojensa hakuvaiheeseen. Toisessa tapauksessa päättäväisyydestä ja johdonmukaisuudesta oli hyötyä hakuvaiheessa, toinen tapaus taas käsitteli halua seurata omaa luovaa paloa opinnoissa.

Haastateltavat mainitsivat luokanopettajaopintojen vaikuttaneen heidän itsetuntemukseen ja luonteenvahvuuksiin. Puolet haastateltavista ovat nähneet opintojen auttaneen luonteenvahvuuksien kehittämisessä edes hieman. Toiset kaksi haastateltavaa viittasivat taas siihen, ettei koulutus ole juurikaan auttanut luonteenvahvuuksien kanssa, eikä niiden nähty olevan juurikaan esillä koulutuksessa.

”Luovuus on ollu siinä mielin, ett mä oon huomannu, ett tavallaan, että mä pystyn olemaan luova enemmän kuin yhdessä asiassa. Kun mä vaan aattelin, ett mun luovuus on vaan tätä musiikkii. — — jotenkin kaikki oppiaineet jollain tavalla edellyttää semmosta luovaa ja semmosta myöskin ratkasukeskeistä semmosta. Niin kyllä musta tuntuu, että on ehkä tullu niinku jollain tavalla ehkä tietosemmaksi itsestään. Mutt sit toisaalta must tuntuu, että kun kaks ekaa vuotta oli hyvin kiireistä aikaa opiskeluissa, niin tavallaan siellä ei ollu ehkä niin paljo sitä aikaa peilata tällasia asioita. Ett ne on tullu vasta myöhemmin, kun alko miettimään, että minne mä haluan harjotteluun ja minne mä niinku sopisin — —” (Haastateltava D)

5.3 Luonteenvahvuuksien rooli tulevassa opetuksessa

Tutkimuksen kolmas ja viimeinen tutkimuskysymys on: millaisen roolin luokanopettajaopiskelijat antavat luonteenvahvuuksille opetuksessaan ja niiden vaikutuksille tulevaisuudessa. Tulevaisuusvaikutusten osalta tuloksia tarkastellaan alaluvussa 5.4. Tässä kolmannessa tulosoiossa tarkastellaan sitä, millaisen roolin luokanopettajaopiskelijat aikovat antaa luonteenvahvuuksille omassa opetuksessaan. Nämä tulokset esitellään seuraavaksi kuviossa 3.



KUVIO 3. Luonteenvahvuuden opetuksellisen roolin antamiseen liittyvät tekijät

Luokanopettajaopiskelijoiden opetukselliset tavoitteet luonteenvahvuuksien suhteen. Haastatteluissa luonteenvahvuuksien opetukselliset tavoitteet rakentuivat etenkin kahdesta seikasta, haastateltavien käsityksistä luonteenvahvuuksien tärkeydestä opetuksessa ja heidän omista opetustavoitteista niiden suhteen. Haastateltavat A ja B sanovat suoraan mielipiteensä, jonka mukaan luonteenvahvuuksia tulisi tunnistaa ja hyödyntää kouluopetuksessa. Toisaalta yksi haastateltavista totesi luonteenvahvuuksien kehittyvän myös omalla painollaan opetuksen ohella. Kaikki haastateltavat kertoivat erilaisia henkilökohtaisia opetustavoitteita liittyen luonteenvahvuuksiin. Lähes jokainen mainitsee oppilaiden itsetuntemuksen lisäämisen ja tunte- ja sosiaalisten taitojen opettamisen. Haastateltavat B ja C haluaisivat hoksauttaa oppilaita vahvuuksistaan ja haastateltava D näkee itsesäätelytaitojen opettamisen tärkeänä. Puolet mainitsivat erikseen myös turvallisen ilmapiirin ja luottamuksen tärkeyden. Haastateltava A:lla on myös selvä opetustavoite.

”Ja haluaisin pystyä auttamaan lapsia ja nuoria niinku löytämään just sen oman itsensä. Se on ollu mulla semmonen tausta-ajatus. Eli toisaalta tausta-ajatuksena löytää niitä luonteenvahvuuksia, jos miettii tarkemmin.” (Haastateltava A)

Opetustavoitteisiin vaikuttavat taustatekijät. Opetustavoitteet vaikuttavat luonnollisesti opetuksen suunnitteluun ja suuntaamiseen, mutta myös niihin vaikuttavia taustatekijöitä voidaan tarkastella. Haastateltavat toivat esiin asian tiimoilta muun muassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (kuviossa 3 nimellä POPS) ja sieltä löytämänsä viittaukset luonteenvahvuuksiin, omat opetukselliset arvonsa sekä luokanopettajaopintojen merkityksen luonteenvahvuuksien suhteen. Haastateltavat toivat esiin epäilynsä, ettei luonteenvahvuuksia ole suoraan nimetty valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa, mutta jokainen heistä löysi sieltä luonteenvahvuuksiin liittyviä teemoja.

”No kyllähän ne sieltä tulee, että yritetään sen opetussuunnitelman perusteella kasvattaa semmosia, mikä se on, minäpystyvyytunne. — — Ja semmosta niinku positii-vista minäkuvaa — —” (Haastateltava C)

Puolet haastateltavista näkee laaja-alaisten osaamistavoitteiden liittyvät jollain tavalla luonteenvahvuuksiin esimerkiksi yhteistoiminnallisuuden ja itsensä johtamistaitojen kautta. Jokai-

nen haastateltava viittasi jollain lailla yksilöllisiin piirteisiin, minäkuvaan tai itsensä tuntemiseen. Yksi haastateltavista kuitenkin toteaa, että luonteenvahvuuksien löytäminen valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta riippuu lukijan tulkinnasta.

Kaikki haastateltavat vahvistivat osan haastattelijan esittämien, valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa usein mainittujen asioiden liittyvän jollain tavalla myös luonteenvahvuuksiin. Näistä vahvimman tuen sai vahvuuksien harjoittelu ja elinikäinen oppiminen, identiteetti sekä vahvimpana palaute. Vähintään puolet haastateltavista näkivät näiden linkittyvät luonteenvahvuuksiin.

”Than suoraan se vahvuuksien harjoittelu ja elinikäinen oppiminen. Ja sit se palautehan on siihen se avain, millä se oppilaskin huomaa, että hei, tässähän mä oon hyvä.” (Haastateltava C)

” — — identiteetin kehittyminen, niin kyllä sekin on. Luonteenvahvuuksien tunnistaminen tai silleen, että sanoo, että joku asia on mulle näin. Niinku, ett tulee helposti tai tämä tuo mulle helposti, niin kyllä se on osa sitä identiteettiä minusta. ” (Haastateltava D)

Haastateltavien näkemysten taustalla luonteenvahvuuksien opetusrooleista on myös arvot. Itselleen tärkeiksi arvoiksi mainittiin muun muassa yhteisöllisyys, tasapuolisuus sekä opiskelun ja kasvatustyön arvokkuus. Osa haastateltavista näkivät näiden arvojen linkittyvät myös heidän luokanopettajaopintoihinsa. Haastateltava A näkee opintojen auttaneen luonteenvahvuuksien suhteen itsearviointin kautta, ja hän sekä haastateltava D näkevät omien vahvuuksien vahvistuneen luokanopettajanopinnoissa. Opinnoissa saatu luonteenvahvuusinformaation määrä tuo ristiriitaisia vastauksia. Osa mielestä tietoa niistä ei ole saatu juurikaan, osa taas on hieman myönteisemmällä kannalla.

Luonteenvahvuuksien huomioimiseen opetuksessa vaikuttavat tekijät. Haastatteluissa nousi esiin monia opetukseen vaikuttavia tekijöitä. Näiden vaikutus nähtiin myös liittyvän opetukseen luonteenvahvuuksien osalta. Yksi näistä on opettajan vaikutusmahdollisuudet luonteenvahvuuksien suhteen, joka mietitytti haastateltavia paljon. Konkreettisista opetuksellisista keinoista nimettiin empatiakyvyn harjoittelu, luonteenvahvuuskeskustelut ja opetuksessa luonteenvahvuuksien mukaisen toiminnan järjestäminen. Haastateltavat mainitsivat myös

muun muassa tasapuolisen huomion jakamisen oppilaille, luonteenvahvuuksien tiedostamisen, mahdollisuudet tasoittaa luonteenvahvuuksien epätasapainoisuutta sekä eri luonteenvahvuuksisten oppilaiden laittamisen työskentelemään pareittain tai ryhmittäin.

” — — jotenkin voi laittaa niitä, no ei ihan vastakkaisii, mutta niinku vähän eri luonteenvahvuuksilla olevia samaan ryhmään ja sitten ne tulee, sit tulee enemmän semmosta variaatiota niitten välillä — — ehkä ne huomaa ite sen. ” (Haastateltava D)

Arviointi ja palaute nähtiin myös vaikuttavan vahvasti opetukseen. Yksi haastateltavista nosti esiin, että luonteenvahvuudet voivat näkyä arvioinnissa. Ujo oppilas voi hänen mukaansa saada huonompia arvosanoja ujoutensa takia, jonka takia arviointiakin tulisi eriyttää, eikä sen tulisi kohdistua oppilaan persoonaan. Haastateltava D nostaa esiin arvioinnin monet muodot, myös vertaisarviointin ja haastateltava B ja C mainitsevat oppilaiden vahvuuspalautteen. Myös itsearviointi nousi esiin. Haastateltava B miettii tasapuolista suhtautumista lapsiin, sillä on helpompaa mukautua samankaltaisiin ja jättää vähemmälle huomiolle erilaiset oppilaat. Hän painottaa myös palautteen laadun merkitystä.

”Että nyt nimenomaan haluaisin, että sen lapsen luonne, semmoset luontaiset ominaisuudet myös siinä palautteen annossa otettais huomioon. Että nähtäis, että voidaan antaa palautetta opettajana monesta muustakin asiasta, ku siitä näennäisestä käyttäytymisestä tai niistä tehtävien tekemisestä. ” (Haastateltava B)

Lähes kaikki haastateltavat kertoivat ajan ja oppilas- ja opettajantuntemuksen vaikuttavan opetukseen. Luonteenvahvuuksien tunnistamisen ja hyödyntämisen nähtiin vaativan aikaa. Oppilastuntemuksesta nähtiin olevan hyötyä opetuksen muokkaamisessa ja konfliktitilanteiden estämisessä. Muista opetukseen ja luonteenvahvuuksien rooliin vaikuttavista seikoista mainittiin opettajan vaihtuvat roolit eri tilanteissa ja luokissa, opettajan itsereflektio ja viestinnän merkitys opetuksessa.

Vaiheet oppilaiden luonteenvahvuuksien huomioimisessa. Haastateltavien kerronnan pohjalta voidaan hahmottaa eri vaiheita siitä, kuinka opettaja voi huomioida luonteenvahvuuksia opetuksessa. Haastateltavat toivat esiin luonteenvahvuuksien sanoituksen oppilaille, joissa

aikuisella on tärkeä rooli. Muita tapoja huomioida luonteenvahvuuksia opetuksessa ovat oppilaiden vahvuuksien esiin tuominen ja niiden hyödyntäminen. Kaikki haastateltavat viittasivat puheissaan näihin oppilaiden luonteenvahvuuksien huomioimisen eri tekijöihin. Seuraavaksi haastateltava A:n kokemus kouluharjoittelusta.

” — — mitä enemmän tuntee oppilasta, niin pystyy noita hyödyntää. Että noista lyhyissä pyrähdyksissä, kun tekee sijaisuuksia, niin niitä ei pääse kunnolla hyödyntää, mutta jos aattelee vaikka opetusharjoittelua, joka oli jo kuitenkin 8 viikkoa se viimeinen, niin siinä jo pääs osilta oppilailta ainakin löysi niitä ja tunnisti niitä, pysty hyödyntää sitten opetuksessa heidän vahvuuksia ja nostaa niitä vähän silleen vaivihkaakin esille sieltä.” (Haastateltava A)

Luonteenvahvuuksien näkyminen eri ympäristöissä. Haastateltavat painottivat luonteenvahvuuksien näkymistä esimerkiksi yksilöiden toiminnassa luokassa. Tämän mainitsivat lähes kaikki haastateltavat. Haastateltava C toi myös esiin luonteenvahvuuksien näkymisen voimakkuustasot. Vetäytyvät oppilaat eivät välttämättä tuo luonteenvahvuuksia esiin voimakkaasti, kun taas luonteenvahvuutena johtajuus voi tulla esiin hyvinkin selvästi ja äänekkäästi. Haastateltava D kertoi esimerkin fyysisen luokkatilan muutoksesta, jolloin oppilaiden luonteenvahvuuden pääsivät eri lailla näkyviin.

”Ja siinä sitten me istuttiin ringissä ja se, että luokasta oli pulpetit laitettu pois ja istuttiin ringissä, se oli valtavan iso juttu. — — Siis se fyysinen ympäristökin joskus vaikuttaa, että siinä on mahdollisuus tulla uusia niinku piirteitä oppilaista esille. Että ne voi olla tavallaan niinku sekä vapautuneempia hyvällä tai huonolla tavalla. Ja sit toisaalta sitten niinku, ne kohtaa toisensa tasavertaisina.” (Haastateltava D)

Haastateltavat A ja D mainitsevat myös luonteenvahvuuksien näkymisen sosiaalisessa ympäristössä, esimerkiksi vuorovaikutustavoissa ja siinä miten oppilaat tuovat vahvuuksiaan esiin. Se näkyy heidän mielestään niin vuorovaikutuksessa muiden kanssa että suuremmassa kulttuurillisessa mittakaavassa.

”Kun pystyy oman kulttuurin ja oman itsensä, omat tavat asettaa johonkin laajempaan mittakaavaan. Se vaikuttaa varmasti sitten aina myös omiin vahvuuksiin.” (Haastateltava A)

Luonteenvahvuuksiin liittyvät hyödyt ja haitat opetuksessa. Luonteenvahvuuksien opetusrooliin liitettiin sekä hyötyjä että haittoja. Lisäksi tuotiin vielä esiin luonteenvahvuuksien yksilölliset erot ja niiden näkyminen monin tavoin. Haastateltavat B ja C nostivat hyödyistä esiin luonteenvahvuuksiin ja niiden käyttöön liittyvät positiiviset tunteet ja hyödyllisyyden yksilöllisessä toiminnassa. Lisäksi haastateltava C kertoi oppilaan voimaantumisen mahdollisuuden luonteenvahvuuksien tunnistuksessa.

”Jollekin se voi olla tosi voimaannuttavaa. Jollekin se voi olla iso juttu, että joku on huomannu hänessä jotakin hyvää. Jollekin se voi olla joku kimmoke vaikka johonkin. — — Positiivisen niinkun mielen siitä vähintään saattaa saada.” (Haastateltava C)

Jokainen haastateltava löysi luonteenvahvuuksiin liittyviä riskejä, haittoja ja vaaranpaikkoja, kuten esimerkiksi oppilaan eriarvoisuuden tunne luonteenvahvuuksien huomioimisessa. Kuten jo ensimmäisessä tulososiossa kävi ilmi, haastateltavat mainitsivat myös luonteenvahvuuksien yhteentörmäyksistä, epätasapainoisuudesta ja hallitsevuudesta, ja niiden tilannesidonnaisuudesta, jolloin vahvuus voi epäsovivissa tilanteissa käytettynä aiheuttaa harmia hyödyn sijaan. Luonteenvahvuuksien määrittelyssä nähtiin myös problematiikkaa. Haastateltava B miettii myös, kuinka luonteenvahvuuksia voi hyödyntää opetuksessa, jos siihen ei tunnu olevan vielä itsellä keinoja. Hän myös pohtii itselleen vieraan luonteenvahvuuden tukemista.

” — — että jos lapsella on vahvuutena joku mikä multa iteltä puuttuu, niin miten mä osaan tukea sitä. Että se on ehkä semmonen, että kun se on itelle vierasta maaperää.” (Haastateltava B)

Oppilaiden luonteenvahvuuksien huomioimiseen liittyvät tahot. Kysyttäessä kenen tehtävä on huomioida lasten luonteenvahvuudet jokainen haastateltava osasi nimetä jonkun tahon. Jokainen heistä mainitsi opettajan roolin. Haastateltava A näki sen osana opettajan tehtävää,

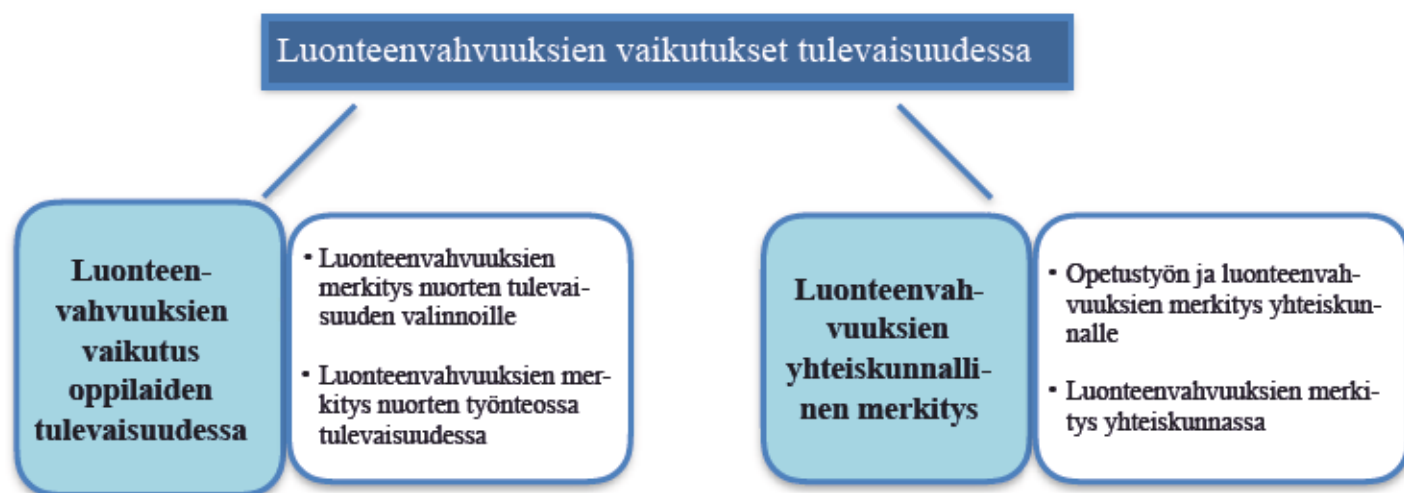
samoin kuin haastateltava C oppilaan luonteen vahvuuksien hoksauttamisen ja siitä keskustelemisen kautta. Myös haastateltava D kertoi mahdollisia tapoja, joilla opettaja voi huomioida luonteen vahvuudet opetuksessa. Haastateltava B sen sijaan ei näe luonteen vahvuuksien huomioimista varsinaisesti opettajan tehtävänä tai velvollisuutena, vaikkakin hänen mielestään olisi oikein ja hyvin tehty edes yrittää tunnistaa oppilaiden luonteen vahvuuksia ja myöhemmin hyödyntää niitä.

”Tottakai ei taidot ja tiedot ja voimat oo rajattomat, mutta että ois ees halu siihen, että oppia näkemään ne vahvuudet lapsessa. — — Ja sitten, kun jotenkin oppis näkemään niitä, niin sitten pyrki joustamaan sen oman toimintansa kanssa. Että suunnittelussa ja näin on helppo mennä sitä tietä, että mikä on itelle mukava, mutta kyllä mun mielestä kuitenkin opettaja on itse valinnut tuon ammattinsa, niin niin haluaisin nähdä, että se on opettajan semmonen halu auttaa niitä lapsia ja opettaa.” (Haastateltava B)

Haastatteluissa tuotiin esiin myös koko koulun henkilökunnan merkityksen oppilaiden luonteen vahvuuksien tunnistamisessa. Haastateltava A laajensi vielä tätä määritelmää sanomalla sen olevan kaikkien lasten ja nuorten kanssa työskentelevien tehtävä. Myös muiden haastattelujen sanomana esiin nousivat myös kodin suuri merkitys luonteen vahvuuksien suhteen ja lasten ja nuorten harrastetoiminnan työntekijät.

5.4 Luonteen vahvuuksien vaikutukset tulevaisuudessa

Tässä viimeisessä tulosesiossa tarkastellaan kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyviä vastauksia luonteen vahvuuksien mahdollisten tulevaisuusvaikutusten osalta. Tässä osiossa tarkastellaan sitä, millaisia vaikutuksia luokanopettajaopiskelijat näkevät luonteen vahvuuksilla olevan esimerkiksi oppilaiden tulevaisuuden ja yhteiskunnan kannalta. Tulokset löytyvät seuraavaksi esiteltävästä kuviosta 4.



KUVIO 4. Luonteenvahvuuksien vaikutukset tulevaisuuteen ja yhteiskuntaan

Luonteenvahvuuksien vaikutus oppilaiden tulevaisuudessa. Haastateltavat nimesivät joi-
tain mahdollisia luonteenvahvuuksien vaikutuksia oppilaiden tulevaisuuteen. He kaikki näki-
vät niillä olevan merkitystä oppilaiden peruskoulun jälkeisissä elämänvaiheissa ja niiden
suunnittelussa. Eniten esiin nousi ammatinvalintakysymykset ja työnhakutilanteet. Haastatel-
tava A:n mielestä tietoisuus omista vahvuuksista voi auttaa suunnittelemaan, mihin kykenee
tulevaisuudessa. Haastateltava C näkee niiden tiedostamisen hyötynä työnhakutilanteessa.

*"Mutta voisin kuvitella, että jos sä vaikka oot tietonen sun omista vahvuuksista tosi
hyvin, niin sulla on vaikka työnhaku helpompaa. Ja ehkä sä pystyt edustaa itseäs,
vaikka semmosissa tilanteissa, kun sun täytyy vähän niinku antaa itsestäsi se paras
vaikutelma."* (Haastateltava C)

Haastateltava C ja B ottivat myös kantaa siihen, kannattaako varsinkaan pienten oppilaiden
kohdalla tehdä isoja olettamuksia lapsen tulevaisuuden valinnoista. Haastateltava B arvelee
pystyvänsä veikkaamaan oppilaan toimintamallin mukaan lapsen elämän suuntaa, esimerkiksi
perheen ja työn suhteen. Haastateltava C ei tekisi näin suuria olettamuksia. Yhtä mieltä haas-
tateltavat olivat kuitenkin siitä, että luonteenvahvuudet liittyvät ammatinvalintaan, tosin nii-
den vaikutuksen suuruudesta tuli erilaisia arvioita. Luonteenvahvuuksiin liittyen nousi myös
esiin pelko vahvuuksien väärinkäytöstä ja työn huonosta ilmapiiristä, joka voisi painaa niitä
alas, mutta toisaalta mainittiin myös, kuinka luonteenvahvuuksia voidaan hyödyntää omassa
työskentelyssään toimivasti.

”— — jos niinku hoivaaminen tai semmonen vastuun ottaminen toisista pidetään luonteenvahvuutena, niin todennäkösemmin mä uskosin, että menee sellaselle alalle, missä pääsee ehkä hoivaamaan tai ottaa vastuuta toisista. Että oli se sitten niinku tavallaan joku sosiaalityö tai tai vaikka lääkäri tai joku tällanen, tai vaikka opettaja omalla tavallaan.— — minun mielestä ois jotenki kauheen ristiriitasta, jos hakee sellaselle alalle, johon ei tunne soveltuvansa.” (Haastateltava D)

Luonteenvahvuuksien yhteiskunnallinen merkitys. Luonteenvahvuuksien osalta nähtiin myös joitain isompia merkityksiä suuremmilla yhteiskunnallisilla tasoilla. Haastateltava A nosti toistuvasti esiin opetustyön yhteiskunnallisuuden, sillä kasvatustyön avulla opettaja voi vaikuttaa tuleviin sukupolviin.

”Ja jos miettii vaikka maailmaa, missä me ollaan, niin täällä on tosi paljon kaiken näköstä pahaa, niin jos pystyy kasvattamaan oppilaista, oppilaille niitä vahvuuksia, joilla ne pystyy tekemään hyvää ja vaikuttamaan ja ne usko, että ne voi vaikuttaa, niin sillä on yhteiskunnallista merkitystä aina.” (Haastateltava A)

Muuten useammassa haastattelussa mainittiin luonteenvahvuuksien yhteiskunnallisen tason näkyminen siinä, millaisia painotuksia yhteiskunnassa on niiden suhteen. Haastateltava D kertoi yhteiskunnassamme painotettavan itsensä johtamista ja itsekuria. Näiden luonteenvahvuuspainotusten nähtiin voivan vaikuttaa yleisiin mielipiteisiin ja sitä kautta heijastua yksilön käytökseen. Tästä esimerkkinä haastateltava B:n mainitsema Suomen vaatimattomuuden ihannointi ja esiintymishalun jopa pienoinen paheksunta. Myös politiikka mainittiin ja siinä ylikorostuvat luonteenvahvuudet. Ylipäätään yhteiskunnallisen huomion ei kuitenkaan katsottu painottuvan luonteenvahvuuksiin, vaikka se nousi haastateltava D:n pohdiskeluissa toivoksi kehityssuunnaksi.

”Ja ehkä näistä luonteenvahvuuksista ei kuitenkaan oo ollu ihan hirveesti puhetta.— — Että enemmän niinku mä näkisin kuitenkin, että se fokus on enemmän niinku siinä, mitä mussa on vikana kuin se, että mikä mussa on hyvää. Että tavallaan musta ois

mahtava kehityskulku, ett jos me päästäis siihen, ett mussa on tämä, tämä ja tämä hyvää. ” (Haastateltava D)

6. Tulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen päätuloksien suhdetta positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan luonteenvahvuuksia käsitteleviin tutkimuksiin. Tässä tutkimuksessa keskityttiin ensin tutkimaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä luonteenvahvuuksista. Sen jälkeen huomio kiinnittyi heidän omakohtaisiin kokemuksiin ja muistoihin luonteenvahvuuksien huomioimisesta heidän peruskouluaikanaan. Viimeisenä tavoitteena oli tarkastella millaisia näkemyksiä heillä oli luonteenvahvuuksien roolista omassa tulevassa opetuksessaan. Samalla kartoitettiin luonteenvahvuuksien mahdollisia vaikutuksia oppilaiden tulevaisuuteen ja yhteiskuntaan.

Luonteenvahvuuden määritelmä ja luonteenvahvuuksien vaikutukset yksilöön

Luokanopettajaopiskelijoista luonteenvahvuuden määrittelyssä korostyi suuresti yksilökohtaisuus. Heidän luonteenvahvuuskäsityksissä on havaittavissa paljon yhteneväisyyksiä aiempiin positiivisen psykologian tutkimustuloksiin. Näitä ovat muun muassa luonteenvahvuuden määrittely hyväksi luonteenpiirteeksi (Park & Peterson 2009, 1), joka löytyy jokaisella (Park & Peterson 2009, 1, 5; Lavy 2019, 4), mutta niin, että yksilöiden luonteenvahvuuksissa voi olla eroja (Park, Peterson & Seligman 2004, 68). Eroavaisuuksia voi luokanopettajaopiskelijoiden mukaan olla myös siinä, kuinka yksilö tuo vahvuuksiaan esiin. He mainitsivat myös luonteenvahvuuksien synnynnäisyyden, mitä tukee Uusitalo-Malmivaaran (2014a, 63) samansuuntainen näkemys. Synnynnäisyyteen voidaan liittää kysymys luonteenvahvuuksien geneettisestä puolesta, joka nousi tutkimustuloksissa esiin esimerkiksi perheenjäsenten samankaltaisten luonteenpiirteiden pohdinnassa. Luonteenvahvuuksissa on löydetty yhteyksiä vanhempien ja lasten välillä esimerkiksi kiitollisuudessa ja elämäntyytyväisyydessä (kts. Hoy, Suldo & Mendez 2012). Lisäksi Steger, Hicks, Kashdan, Krueger ja Bouchard (2007) ovat kaksos-tutkimuksessaan saaneet vahvistusta sille, että perinnöllisyys vaikuttaa suurimpaan osaan (21/24) VIA-luokituksessa esitellyistä luonteenvahvuuksista.

Luokanopettajaopiskelijat liittivät luonteenvahvuuksiin perinnöllisten vaikutusten lisäksi ympäristön vaikutuksen, jossa korostuu heidän mukaansa erityisesti palautteen merkitys. Tämä on itse asiassa melko uusi näkökulma, sillä vallalla on ollut pitkään uskomus siitä, että psykologisiin piirteisiin vaikuttaa ainoastaan ympäristö, eikä geneettisyys (Steger ym. 2007, 533).

Näin ollen luokanopettajaopiskelijoiden näkemys luonteenvahvuuksista vaikuttaa varsin ajankohtaiselta. Lisäksi he nostivat esiin vahvasti luonteenvahvuuksiin liittyvän sosiaalisen ja kulttuurillisen aspektin. Yksilö peilaa omia vahvuuksiaan muiden vahvuuksiin sekä siihen, mitkä luonteenvahvuudet ovat arvostettuja eri ryhmissä. Ympäristön monimuotoinen, positiivinen ja negatiivinen palaute nähtiin vaikuttavan yksilön toimintaan ja sitä kautta luonteenvahvuuksien käyttämiseen. Luonteenvahvuudet nähdään siis ilmenevän yksilön käytöksessä (Park, Peterson & Seligman 2004, 603; Park & Peterson 2009, 6) ja esimerkiksi perheellä, koulukavereilla ja yhteisöllä on merkittävä vaikutus yksilön luonteenvahvuuksiin (Park & Peterson 2009, 6).

Luokanopettajaopiskelijat mainitsivat kulttuurilliset erojen näkyvän luonteenvahvuuksien suosimisessa tai jopa paheksunnassa. Tämä voisi viitata luonteenvahvuuksien maantieteellisiin ja ryhmäkohtaisiin painotuseroihin. VIA-luokituksen (kts. s.18) luonteenvahvuuksien ajatellaan olevan universaaleja, mutta Dahlsgaard, Seligman ja Peterson (2005, 211) pohtivat, etteivät ne välttämättä näyttäytyä kaikkialla tasapuolisesti. Littman-Ovadia ja Lavy (2012) ovat löytäneet luonteenvahvuuksien eroja erilaisissa kulttuurillisissa konteksteissa. Esimerkiksi positiivisesti yksilön hyvinvointiin vaikuttavat luonteenvahvuudet ovat ryhmäkohtaisia. (Littman-Ovadia & Lavy 2012.) Tämän tiedostamisesta voi olla hyötyä kouluissa, sillä erot voivat vaikuttaa yksilön sosiaaliseen käyttäytymiseen. Toisaalta on huomioitava, että luokanopettajaopiskelijoiden nimeämistä luonteenvahvuuksista suurin osa on VIA-luokituksen mukaisia, vaikei luokitusta ole heille etukäteen esitelty, ja luonteenvahvuuksen määrittely vaikutti ajoittain haasteelliselta tehtävältä. Tämän voitaisiin nähdä vahvistavan oletusta hyveiden ja luonteenvahvuuksien jonkintasoisesta universaaliudesta.

Luokanopettajaopiskelijoiden mukaan luonteenvahvuuksia tai niihin liittyvää käytöstä voi harjoittaa. Yksi heistä tosin totesi, ettei uusia luonteenpiirteitä voi oppia, mutta luonteenpiirteisiin liittyvää käytöstä voi harjoitella. Monet tutkijat ovat yhtä mieltä luonteenvahvuuksien kehittämismahdollisuuksista (esim. Park & Peterson 2009, 6; Seligman ym. 2009, Lavy 2019, 4). Lisäksi ominaisvahvuuksien harjoittaminen on erityisen mielekästä (Peterson & Seligman 2004, 18, Park & Peterson 2009, 5), mihin luokanopettajaopiskelijat viittasivat. Positiivinen palaute ja omien vahvuuksien tiedostaminen nähtiin vahvistavan luonteenvahvuuksia ja nii-

den hyödyt linkitettiin myös työskentelyyn ja ihmissuhteisiin. Töissä luonteenvahvuuksien käyttäminen voi lisätä tuottavuutta ja tyytyväisyyttä ja luonteenvahvuuksien säännöllinen harjoittaminen nähdään vahvistavan niistä seuraavia hyötyjä (Peterson & Seligman 2004, Seligman 2008, 57). Optimaalisesti käytettynä luonteenvahvuudet tukevat siis yksilön kukoistamista ja tyytyväisyyttä (Freidlin, Littman-Ovadia & Niemiec 2017, 53).

Myönteisistä seikoista huolimatta tutkimustuloksissa nousee esiin myös luonteenvahvuuksiin liittyviä haittoja. Luokanopettajaopiskelijat korostivat liian hallitsevaa luonteenvahvuutta, luonteenvahvuuden vähäisyyttä ja näistä seuraavia ongelmia esimerkiksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa koulussa ja töissä. Tässä riskitekijänä nähtiin itsetuntemuksen puute. Tuloksissa löytyy viitteitä siitä, että luokanopettajaopiskelijat näkevät luonteenvahvuuksien vaikuttavan toisiinsa juuri tasapainon kautta. VIA-luokituksessa tätä näkökulmaa ei huomioida, toisin kuin muissa positiivisen psykologian tutkimuksissa. Luonteenvahvuuksien tasapaino vaikuttaa myönteisesti yksilön tehokkaaseen toimintaan ja hyvinvointiin (Blake 2015, 3, 13; Young ym. 2015, 20) ja tutkimuksissa on löydetty toisiinsa vaikuttavia vahvuuspareja kuten esimerkiksi toivo ja kiitollisuus (Blake 2015, 12). Luonteenvahvuuksien ali- ja ylikäytöstä saatujen tulosten mukaan ne voivat vaikuttaa negatiivisesti yksilön mielenterveyteen ja linkittyä masennukseen tai sosiaaliseen ahdistukseen (Freidlin, Littman-Ovadia & Niemiec 2017, 53). Luonteenvahvuuksien tasapainon horjumisesta ei kuitenkaan olla tehty monia tutkimuksia (Freidlin, Littman-Ovadia & Niemiec 2017, 54), joten niiden mahdollisista vaikutuksista ei ole vielä tuoretta tietoa hyödynnettäväksi. On kuitenkin tärkeää, että luokanopettajaopiskelijat ovat tietoisia myös luonteenvahvuuksiin liittyvistä riskeistä, jolloin niihin voi opettajana varautua ja niitä osaa tunnistaa.

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset luonteenvahvuksiensa huomioimisesta peruskoulu- luokana ja valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman painotusmuutos

Luokanopettajaopiskelijat toivat selvästi esiin, ettei heidän luonteenvahvuuksiaan juuri huomioitu perusopetuksessa. Niistä ei puhuttu, eikä niitä tuotu systemaattisesti tai tietoisesti esiin opetuksessa. Suuri luokkakoko, ajan puute, huomion kiinnittyminen häiriköintiin ja opettajan muuttumaton opetustyyli nähtiin esteinä luonteenvahvuuksien huomioimiselle. Luovuus oli poikkeus, josta kaksi luokanopettajaopiskelijaa saivat koulussa positiivista palautetta. Toinen

heistä mainitsi, ettei opettajilla ollut materiaalia luonteen vahvuuksien huomioimiseen. Tämä vaikuttaa ajan mukaiselta toiminnalta, sillä luonteen vahvuuksia tutkiva positiivinen psykologia on syntynyt vasta 1990-luvun lopussa Yhdysvalloissa (Kim ym 2018, 50), josta se on levinnyt vasta viime vuosina Suomeen esimerkiksi vahvuusopetuksen muodossa (kts. Lappalainen & Sointu 2013). Suomalaisessa peruskoulussa luonteen taitoihin tai -vahvuuksiin ei ole kiinnitetty erityistä huomiota lähes sataan vuoteen (Uusitalo-Malmivaara 2016, 135). Nyt muutoksen merkkeinä voidaan nähdä muun muassa luokanopettajaopiskelijoiden mainitsemat opukset, joissa neuvotaan, kuinka oppilaiden luonteen vahvuuksia voidaan tunnistaa ja hyödyntää (kts. Huomaa hyvä! -opukset) sekä nykyinen valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014a).

Luokanopettajaopiskelijat näkivät nykyisen valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014a) viittaavan luonteen vahvuuksiin laaja-alaisen oppimistavoitteiden, yksilöllisten piirteiden, minäkuvan ja itsensä tuntemisen kautta. Luokanopettajaopiskelijat vahvistivat myös valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa useasti mainittujen identiteetin, vahvuuksien harjoittamisen, elinikäisen oppimisen sekä palautteen voivan linkittyvän luonteen vahvuuksiin. Yksilölliset vahvuudet ja myönteinen identiteetin rakentuminen mainitaan useasti nykyisessä valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014a, 18–19, 28–34), ja ero edelliseen opetussuunnitelmaan on myönteinen hyveiden ja oppilaiden vahvuuksien huomioimisen osalta. Luokanopettajaopiskelijat kuitenkin epäilivät, ettei luonteen vahvuus-käsitettä mainita suoraan valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa, mikä onkin totta (Uusitalo-Malmivaara 2014c, 43 ; Uusitalo-Malmivaara 2016, 135). Tämä voi johtaa opetussuunnitelman erilaisiin tulkisemistapoihin, mikä nousi mainintana esiin tutkimustuloksissa.

Jokainen luokanopettajaopiskelija nosti esiin harrastusten tärkeyden luonteen vahvuuksien kannalta. Vaikka koulussa ja kotona sai myönteistä palautetta, ei se kohdistunut luonteen vahvuuksiin. Harrastuksissa taas luonteen vahvuuksia käytettiin luontaisessa toiminnassa, niistä sai positiivisia kokemuksia, onnistumisen tunteita ja minäpystyvyytunne vahvistui, vaikkakin joskus saattoi turhauttaa. Lappalainen ja Sointu (2013, 5) toteavat, etteivät lapsen vahvuudet aina kytkeydy suoraan kouluaineisiin. Tällöin ne voivat näkyä juuri esimerkiksi harrastusten kautta. Kotona ja koulussa kiinnitetään kuitenkin näihin liian vähän huomiota johtuen

osittain koulujen vahvuuksien arviointi- ja tukemismenetelmien puutteesta (Lappalainen & Sointu 2013, 5, 7). Luokanopettajaopiskelijat näkivät, että harrastetoiminnan ohjaajat voivat toimia apuna huomaamassa lasten ja nuorten luonteenvahvuuksia.

Luonteenvahvuuksien rooli ja sen vaikutukset tulevassa opetuksessa

Tutkimustuloksissa ilmenee, että luokanopettajaopiskelijoiden luonteenvahvuuksille antamaan opetusrooliin liittyvät muun muassa heidän omat ajatuksensa luonteenvahvuuksien huomioimisen tärkeydestä, valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014a) sekä heidän henkilökohtaiset opetustavoitteensa. Kaikki luokanopettajaopiskelijat kertoivat luonteenvahvuuksien tunnistamis- ja hyödyntämisprosessiin liittyviä yksilöllisiä opetustavoitteita, esimerkiksi oppilaiden itsetuntemuksen lisäämisen sekä tunne- ja sosiaalisten taitojen opettamisen. Nähtiin myös, että opettajien tulisi hoksauttaa oppilaita näiden vahvuuksista (vrt. Leskisenoja 2016, 217), vaikka yksi haastateltavista mainitsi, ettei se ole välttämättä opettajan virallinen velvollisuus. Tutkimustuloksissa viitattiin, että oppilaiden luonteenvahvuuksien huomioimistehtävä kuuluu koko koulun henkilökunnalle, kodille ja kaikille lasten ja nuorten kanssa työskenteleville henkilöille. Aikuisilla onkin tärkeä rooli nuorten elämässä niin sanottuina luonnementoreina (Park & Peterson 2009, 6), mikä vaatii luonteenvahvuuksien tiedostamista ja niiden käsittelytaitoja.

Tutkimustuloksissa nousee vahvasti esiin arvioinnin ja palautteen merkitys opetuksessa. Luokanopettajaopiskelijat mainitsivat tärkeäksi muun muassa sen, ettei arviointi kohdistu oppilaan persoonaan, ja että arviointi on monipuolista. Myös valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa arviointi painottuu monipuolisuuteen, kannustavuuteen ja oikeudenmukaisuuteen (Opetushallitus 2014a, 47). Leskisenojan (2017b, 168–169) mukaan kouluarviointi tulisi olla oppilaita motivoivaa, innostavaa ja toteutettuna monin eri muodoin unohtamatta itse- ja vertaisarviointia. Myös luokanopettajaopiskelijoista osa mainitsi nämä arviointimuodot. Luokanopettajaopiskelijoiden mukaan arvioinnissa ei tarvitse keskittyä vain akateemisiin suorituksiin tai näennäiseen käytökseen, vaan myös oppilaan vahvuuksiin. Myös valtakunnallinen opetussuunnitelma mainitsee oppilaan vahvuuksien löytämisen (Opetushallitus 2014a 18). Opettajan on hyvä huomioida oppilaan tiedollisen oppimisen lisäksi myös onnistumiset vuorovaikutus- ja tunnetaitojen käytössä sekä hyvän luonteen kehittämisprosessissa. Positiivisen pedagogiikan näkemyksen mukaan arvioinnin ei tulisi perustua vain akateemisiin ainei-

siin, vaan arvioinnissa tasavertaisessa asemassa tulisi olla myös luonteenvahvuudet ja hyvinvointitaidot. (Leskisenoja 2017b, 165, 168.) Tällaista opetusmallia voidaan kutsua vahvuusopetuksiksi, jossa korostuvat luokanopettajaopiskelijoiden mainitsema oppilaan vahvuuksien huomioiminen (kts. Lappalainen & Sointu 2013; Uusitalo-Malmivaara 2016).

Tutkimustuloksissa ilmenee, että luokanopettajaopiskelijat ovat valmiina antamaan luonteenvahvuuksille jonkinlaisen roolin opetuksessaan, ja tämä nähtiin hyödyllisenä positiivisten tunteiden ja mahdollisen oppilaan voimaantumisen saavuttamisessa. Luokanopettajaopiskelijat näkivät oppilastuntemuksen kautta mahdollisuuden tunnistaa oppilaan luonteenvahvuuksia- ja heikkouksia ja hyödyntää luonteenvahvuuksia esimerkiksi luokan konfliktitilanteiden purkamisessa. Kun oppilaan vahvuuksia tiedostaa, niitä voi ottaa myös opetuksessa esille. Tunnistettujen ominaisvahvuuksien kautta oppilaita voidaan opettaa vahvistamaan myös heidän vähemmän kehittyneitä vahvuuksiaan (Park & Peterson 2009, 5).

Jokainen luokanopettajaopiskelija mainitsi konkreettisia tapoja huomioida oppilaiden luonteenvahvuuksia opetuksessa. Näistä esimerkkeinä ryhmätyö- ja empatiataitojen harjoittelu, luonteenvahvuuksista yhdessä keskusteleminen, opetuksessa luonteenvahvuuksien mukaisen toiminnan järjestäminen ja ryhmä- ja paritöiden teettäminen niin, että oppilaat sekoitetaan luonteenvahvuksiensa mukaan toimimaan erilaisten oppilaiden kanssa. Luonteenvahvuuksien nähtiin näkyvän vahvasti vuorovaikutuksessa ja sen taidoissa. Luonteenvahvuuksien avulla oppilaat voivat vahvistaa keskinäisiä suhteitaan ja luokan myönteistä ilmapiiriä ja näin hyödyntää vahvuuksiaan yhteistoiminnallisuuden kautta (Leskisenoja 2016, 212). Lisäksi oppilaiden itsetuntemus kasvaa luonteenvahvuuksien tunnistamisen ja hyödyntämisen myötä (Leskisenoja 2016, 212), samoin kuin oppilaan myönteinen minäkäsitys (Kumpulainen ym. 2015, 230).

Tutkimustuloksissa nousee esiin luonteenvahvuuksiin liittyviä haittoja ja riskejä opetuksessa. Ajan puute, suuret luokkakoot ja oman huomion epätasainen jakautuminen oppilaille nähtiin haasteena luonteenvahvuuksien huomioimisessa. Kaikki luokanopettajaopiskelijat mainitsivat haitaksi joko opettajan tai oppilaan liian hallitsevan luonteenvahvuuden ja sen negatiiviset vaikutukset vuorovaikutustilanteissa. Luonteenvahvuuksien voimakkuustasoilla nähtiin olevan yksilöllisiä eroja. Puolet haastateltavista mainitsivat opettajan voivan yrittää tasoittaa luonteenvahvuuksien epätasapainoisuutta, mutta hän voi tarvita siinä apua. Yksi luokanopetta-

jaopiskelija mainitsi, että vähänä näkyviä luonteenvahvuuksia voidaan vahvistaa, esimerkiksi huolehtimalla, ettei koulukiusaaminen tai oppilaan huolet ole työntämässä niitä piiloon. Myös luonteenvahvuuksien tilannesidonnaisuus nousi esiin vahvasti. Aina luonteenvahvuus ei ole tilanteeseen sopiva, jolloin ihmisen on käytettävä käytännön järkeä sen käytössä (Schwartz & Sharpe 2006, 378–379).

Yksi luokanopettajaopiskelijoista ilmaisi huolen omien tietotaitojensa vähäisyydestä luonteenvahvuuksien hyödyntämisessä. Suomen kouluissa kiinnitetään edelleen vahvasti huomio oppilaan osaamattomuuteen ja ongelmiin (Leskisenoja 2017a, 420; Uusitalo-Malmivaara, 2016), mikä näkyy myös kenties siinä, että puolet luokanopettajaopiskelijoista kertoivat luonteenvahvuuksien jääneen huomiotta heidän opettajaopinnoissaan. Toiset kaksi haastateltavaa tunsivat saaneensa ainakin hieman luonteenvahvuuksiin liittyvää tietoa luokanopettajaopintojensa aikana. Kenties halukkuus hyödyntää luonteenvahvuuksia opetuksessa voi muuttua epävarmuudeksi tiedon puutteen ja kokemattomuuden takia. Luokanopettajaopinnoilla voi olla siis merkittävä vaikutus luokanopettajien kompetenssiin hyödyntää luonteenvahvuuksia opetuksessa.

Luonteenvahvuuksien vaikutus oppilaiden tulevaisuudessa

Tutkimustuloksissa näkyy luokanopettajaopiskelijoiden vahva usko siihen, että luonteenvahvuuksilla on vaikutusta oppilaiden tulevaisuuteen, vaikkakaan osa ei nähnyt tätä vaikutusta välttämättä kovin suurena. He mainitsivat erityisesti luonteenvahvuuksien roolin ammatinvalinnassa, työnhaussa ja työskentelyssä. Luonteenvahvuuksien vaikuttaminen ihmissuhteisiin ja vaikka perheen perustamiseen mainittiin kerran. Parkin ja Petersonin (2009, 4) mukaan luonteenvahvuudet vaikuttavat myönteisesti nuorten terveyteen, onnellisuuteen, sosiaalisiin suhteisiin, koulussa pärjäämiseen sekä tuotteliaisuuteen töissä. Luonteenvahvuuksien tunnistamis- ja kehittämisprosessi voivat auttaa siis nuoria suuntautumaan heille sopiviin aktiviteetteihin, joista he saavat mielihyvää ja mielekkyyttä elämäänsä. (Park & Peterson 2009, 4, 8.) Tämä voi kenties olla yhteydessä oman kutsumustyön löytämiseen, joka linkittyy merkittävästi yksilön hyvinvointiin ja kukoistukseen (Järvilehto 2014, 369, 379).

Lähes kaikki haastateltavat näkivät luonteenvahvuuksien vaikuttavan siihen, mitä alaa kohti nuori hakeutuu esimerkiksi luontaisen käytöksensä johdattamana. Kahdella luokanopettajaopiskelijalla oli omakohtaista kokemusta luonteenvahvuuksien vaikutuksesta opintoaikaan.

Työhaussa luonteenvahvuuksista nähtiin olevan hyötyä työhaastattelussa, jossa tunnistettuja luonteenvahvuuksia voi tuoda esiin. Työskentelyssä luonteenvahvuuksia nähtiin voivan hyödyntää, vaikka riskinä mainittiin niiden väärinkäyttö ja huono työilmapiiri, jossa on hankala tuoda esiin omia vahvuuksiaan. Littman-Ovadia ja Steger (2010, 427) ovat saaneet tutkimuksissaan viitteitä siitä, että luonteenvahvuuksien käyttäminen on yhteydessä työtyytyväisyyteen sekä palkka- että vapaaehtoistyössä. Luonteenvahvuuksien tukeminen ja hyödyntäminen vaikuttaa yksilön hyvinvointiin ja työn ja elämän merkityksellisyyteen niin, että luonteenvahvuuksien käyttämisellä on suuremmat positiiviset vaikutukset positiiviseen työskentelyyn kuin niiden pelkällä tunnistamisella. (Littman-Ovadia & Steger 2010, 427–429).

Luonteenvahvuuksien yhteiskunnalliset vaikutukset kasvatuksellisesta näkökulmasta

Tutkimustuloksissa nousee esiin luonteenvahvuuksien yhteiskunnallinen merkitys esimerkiksi opetustyön kautta. Yksi luokanopettajaopiskelijoista näki opettajien kasvatustyön vaikuttavan vahvasti yhteiskuntaan tulevien sukupolvien kautta. Valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014a, 18) mainitaan perusopetuksen opetus- ja kasvatus tehtävän lisäksi sen yhteiskunnallinen tehtävä, johon liittyy muun muassa tasa-arvon, oikeudenmukaisuuden sekä yksilön ja yhteiskunnan hyvinvoinnin edistäminen.

Peruskoulun on oltava muutosvalmis yhteiskunnan muutosten mukaisesti ja toimittava ”Kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen” -tavoitteensa mukaisesti (Opetushallitus 2014a, 18–19). Viime vuosina Suomessa ja ulkomailla yhtenä huomion kohteena on ollut yhteiskunnassa ja töissä tarvittavat osaamisalueet, joita oppiaineet eivät yksin kata. Koulussa laaja-alainen osaaminen nousee keskiöön samoin kuin monimuotoiset oppimisympäristöt. Uusien opettajantyön haasteiden takia opettajankoulutuksen uudistamista ja täydennyskoulutuksen tehokkuutta olisi hyvä pohtia. (Kangas, Kopisto & Krokfors 2016, 78, 80–83, 89.) Luonteenvahvuuksien osalta luokanopettajaopiskelijat eivät mainitse saaneensa kovin vahvaa opetusta omissa opettajanopinnoissaan, millä voi olla vaikutusta heidän opetukseensa. Itseään kouluttavat, taitavat opettajat ovat kuitenkin peruskoulun kulmakivi (Uusitalo-Malmivaara 2016, 145–146), mutta ilman monipuolista koulutusta tulevaisuuden pedagogisiin haasteisiin on vaikea vastata.

Luokanopettajaopiskelijat mainitsivat yhteiskunnan luonteenvahvuuksien arvopainotuksia ja yhteiskunnassa suosittuja luonteenvahvuuksia. Poliitikassa nähtiin mahdollisesti tiettyjen

luonteenvahvuuksien ylikorostumista. Yhden luokanopettajaopiskelijan mukaan yhteiskunta keskittyy ennemminkin yksilön vikoihin kuin vahvuuksiin. Tämä ei ole yhteiskunnan edun mukaista, sillä erityisesti nuoret tarvitsevat koulussa huomioituja luonteenvahvuuksia kukoistaakseen ja kasvaakseen osaksi yhteisöään nopeatempoisessa maailmassa (Lavy 2019, 2). Luonteenvahvuudet liittyvät myös vahvasti työosaamisen vaatimuksiin (Lavu 2019, 9–10) ja niillä merkittävä vaikutus koko yhteiskunnan hyvinvointiin (Park & Peterson 2009, 8). Leskisen (2016, 218) mukaan koulujen tulisi painottaa kokonaisvaltaista kasvua ja valtakunnallisen opetussuunnitelman pitäisi sisältää konkreettisia hyvinvointia lisääviä teemoja. Yksi näistä teemoista tulevaisuuden opetussuunnitelmissa voisi kenties olla oppilaiden luonteenvahvuuksien tunnistaminen ja tasapainoinen kehittäminen.

7. Pohdinta

Tässä tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan luonteenvahvuuden käsitettä, kokemuksia luonteenvahvuuksien huomioimisesta peruskoulussa sekä luonteenvahvuuden mahdollista roolia tulevassa perusopetuksessa ja tulevaisuudessa. Kaikkia näitä tarkasteltiin neljän luokanopettajaopiskelijan näkökulmasta. Tutkimuksessa pohdittiin luonteenvahvuusaihetta selkeästi ja monipuolisesti, ja tutkimuskysymyksiin saatiin vastaukset tutkimustulosten kautta. Pienen tutkimusjoukon takia tutkimustuloksia ei kuitenkaan ole mielekästä yleistää. Tutkimuksen tavoitteena oli tuoda luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset ja kokemukset esille kunnioittaen heidän omaa ääntään, jolloin tutkimustuloksia voidaan yleistämisen sijaan tarkastella lisätiedon valossa. Tämä tutkimus voi toimia ikään kuin lyhyenä puheenvuorona luonteenvahvuustutkimuksen puolesta ja omalla panoksellaan se tukee luonteenvahvuustutkimusta juuri luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta.

Vaikka tutkimus on kokonaisuutena johdonmukainen ja tavoitteitaan lähestyvä, liittyy sen toteutukseen parannusehdotuksia. Haastateltavien määrä voisi olla suurempi, jolloin aineistoon voitaisiin mahdollisesti saada enemmän variaatiota luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksissa ja näkemyksissä, mikä taas voisi näkyä monipuolisempina tutkimustuloksina. Lisäksi täytyy huomioida tutkimusmetodi, joka tässä tutkimuksessa oli teemahaastattelu. Sen toteuttamiseen liittyy kokemattoman haastattelijan epävarmuutta ja haparointia, vaikkakin teemat käytiin läpi joustavasti jokaisen haastateltavan kanssa. Tutkimuskysymysten asettama viittaus aineiston kerronnallisuuteen olisi kuitenkin voinut olla vahvempi, jos teemahaastattelun rinnalla oltaisiin käytetty narratiivisia aineistonkeruumetodeja. Kenties kouluaikaisten kuvien tarkastelu ja narratiiviset kirjoitelmat olisivat vahvistaneet, terävöittäneet ja rikastuttaneet haastateltavien kertomuksia. Nyt heidän tuntui ajoittain haastavalta muistella vuosien takaista peruskouluaikaa.

Tämä tutkimus tutkimustuloksineen asettuu positiivisen psykologian ja pedagogiikan viitekehukseen, sillä tutkimustuloksille löytyy vahvistavia viitteitä aiemmista tutkimuksista. Luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta aihetta ei kuitenkaan olla paljoa käsitelty, joten aihetta voitaisiin jatkotutkia. Luokanopettajaopiskelijoiden luonteenvahvuuksille antamista opetus-

rooleista voitaisiin esimerkiksi toteuttaa pitkittäistutkimus, jossa seurattaisiin, mitä tapahtuu opiskelijoiden käsityksille luonteen vahvuuksista ja niiden huomioimisesta, kun he siirtyvät opettajaksi ja luokka-arkeen. Tällöin tutkimukseen voitaisiin liittää jälleen valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman tarkastelu (Opetushallitus 2014a) kohdistuen huomio siihen, kuinka oppilaiden vahvuustavoitteiden toteuttaminen onnistuu. Tämä on ajankohtainen aihe, sillä luokanopettajat näkivät valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014a) useita viitteitä luonteen vahvuuksien huomioimiseen opetuksessa, vaikkei luonteen vahvuus-käsitettä mainita siinä suoraan. Suurin osa heistä mielsi oppilaiden luonteen vahvuuksien huomioimisen osaksi opettajan tehtävää.

Luokanopettajaopiskelijat näkevät luonteen vahvuuksien käytöllä olevan positiivisia vaikutuksia esimerkiksi vuorovaikutuksessa ja myönteisten tunteiden kokemisessa. Lisäksi he tunnistivat myös luonteen vahvuuksien riskejä, mikä on tärkeää opetuksessa, jotta opettaja osaa havainnoida ja käsitellä niitä. Yksi näistä riskeistä oli luonteen vahvuuksien tasapainottomuus, josta ei ole tehty monia tutkimuksia (Friedlin, Littman-Ovadia & Niemiec 2017, 54). Kenties tarvittaisiin lisää tutkimustietoa siitä, kuinka luonteen vahvuuksien epätasapaino näkyy luokassa ja kuinka opettaja voi siihen puuttua. Ehkä näiden tutkimustulosten pohjalta voitaisiin kirjoittaa uusi opas opettajille oppilaiden luonteen vahvuuksien tasapainoisuuden kehittämiseksi.

Tutkimustuloksissa nousi esiin ryhmän merkitys luonteen vahvuuksien arvottamisessa. Tätä huomiota tukee Littman-Ovadian ja Lavyn (2012) näkemys asiasta, sillä eri ryhmissä voi olla eroja luonteen vahvuuksissa, jotka vaikuttavat voimakkaasti yksilön hyvinvointiin. Universaaleina pidetyissä luonteen vahvuuksissa voi olla siis sosiaalisia ryhmäeroja, joita voitaisiin tutkia koulussa muodostuvien oppilasryhmien kautta. Jos opettaja pystyisi havaitsemaan, millaisia luonteen vahvuuspainotuksia hänen luokassaan on, voisi hän tukea ja vahvistaa näitä oppilaiden vahvuuksia ja näiden avulla harjoituttaa myös oppilaiden vähemmälle huomiolle jääneitä, kenties heikompia luonteen vahvuuksia (Park & Peterson 2009, 5). Näin opettajalla olisi ehkä keino tasapainottaa oppilaiden luonteen vahvuuksia.

Luokanopettajaopiskelijat viittasivat vahvasti luonteenvahvuuksien myönteisestä vaikutuksesta oppilaiden tulevaisuudessa esimerkiksi työnhaussa, alanvalinnassa ja työskentelyssä. Yhteiskunnallisesti tällä on merkitystä yksilön ja yhteisön kukoistuksen kannalta (Järvilehto 2014, 379). Peruskoulun tulisi auttaa oppilaita kasvamaan yhteiskunnan jäseniksi (Opetushallitus 2014, 19), mihin voidaan tarvita luonteenvahvuuksia (Lavy 2019, 2). Siksi on korkea aika huomioida niiden mahdollinen potentiaali opetuksen tehostamisessa. Opettajilla tulisi olla koulutuksensa puolesta riittävästi osaamista huomioida oppilaiden luonteenvahvuudet ja varmistaa oppilaille hyvät valmiudet tulevaisuuden yhteiskunnassa toimimiseen. Aiheesta tulisi käydä lisää pedagogista keskustelua, jonka tärkeyttä tämä tutkimus tuloksillaan tukee.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s.153–166). Vantaa: Hansaprint.
- Aristoteles. (2005). *Nikomakhoksen etiikka* (suom. S. Knuuttila). Helsinki: University Press.
- Blake, A. (2015). Balance Among Character Strengths and Meaning in life. *Journal of happiness Studies*, 16 (5), 1247–1261. Haettu osoitteesta <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10902-014-9557-9> Viitattu 22.10.2018
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. California: SAGE Publications, Inc.
- Butler-Kisber, L. (2010). *Qualitative Inquiry. Thematic, Narrative and Art-Informed Perspective*. London: SAGE Publications Ltd.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry Research Design. Choosing Among Five Approaches*. California: SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry Research Design. Choosing Among Five Approaches*. California: SAGE Publications, Inc.
- Dahlsgaard, K., Seligman, M. & Peterson, C. (2005). Shared Virtue: The Convergence of Valued Human Strengths Across Culture and History. *Review of General Psychology*, 9(3), 202–213. Haettu osoitteesta <http://precisionmi.com/Materials/UniversalVirtuesMat/Shared%20Virtue%20The%20Convergence%20of%20Valued%20Human%20Strengths.pdf> Viitattu 9.11.2018.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruun virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 27–51). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Estola, E., Uitto, M. & Syrjäla, L. (2017). Elämäkertahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 153–173). Tampere: Vastapaino.
- Freidlin, P., Littman-Ovadia, H. & Niemiec, R. (2017). Positive psychopathology: Social anxiety via character strengths underuse and overuse. *Personality and Individual Differences* 108, 50–54. Haettu osoitteesta <https://www.researchgate.net/publication/>

[311451425_Positive_psychopathology_Social_anxiety_via_character_strengths_underuse_and_overuse](#) Viitattu 26.4.2019.

- Green, S. (2014). Positive Education: An Australian Perspective. Teoksessa M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (toim.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (s. 401–415). New York: Routledge.
- Hausler, M., Strecker, C., Huber, A., Brenner, M., Höge, T. & Höfer, S. (2017). Distinguishing Relational Aspects of Character Strengths with Subjective and Psychological Well-being. *Frontiers in Psychology* 8. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01159> Viitattu 4.10.2018.
- Heikkinen, H. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 170–187). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heintz, S., Kramm, C. & Ruch, W. (2017). A meta-analysis of gender differences in character strengths and age, nation, and measure as moderators. *The Journal of Positive Psychology*, 14 (1), 1–10. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1414297> Viitattu 27.3.2019.
- Hirsjärvi, S., Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hoy, B., Suldo, S. & Mendez L. (2012). Links Between Parents' and Children's Levels of Gratitude, Life Satisfaction, and Hope. *Journal of Happiness Studies* 14(4), 1343–1361. Haettu osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/257589389_Links_Between_Parents_and_Children's_Levels_of_Gratitude_Life_Satisfaction_and_Hope Viitattu 27.3.2019.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 189–222). Jyväskylä: Vastapaino.
- Hyvärinen, M. (2017). Kertomushaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 174–192). Tampere: Vastapaino.

- Järvillehto, L. (2014). Kohti kutsumustyötä ja joukkokukoistavaa yhteiskuntaa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 366–381). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaasila, R. (2000). *"Eläydyin oppilaiden asemaan" Luokanopettajaksi opiskelevien koulukaisten muistikuvien merkitys matematiikkaa koskevien käsitysten ja opetuskäytäntöjen muotoutumisessa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kaasila, R. (2008) Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala ja K. E. Nurmi (toim.), *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä* (s. 41–67). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kananen, J. (2013). *Case-tutkimus opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kangas, M., Kopisto, K. & Krokfors, L. Tulevaisuuden koulussa opitaan kaikkialla, yhdessä ja luovasti - elämää varten. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan* (s. 77–94)? Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kim, H., Doiron, K., Warren, M. A., & Donaldson, S. I. (2018). The international landscape of positive psychology research: A systematic review. *International Journal of Wellbeing*, 8(1), 50–70. Haettu osoitteesta <https://internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/651/638> Viitattu 4.4.2019.
- Kristjánsson K. (2012). Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles? *Educational Psychologist*, 47(2), 86–105. Haettu osoitteesta <https://langleygroupinstitute.com/wp-content/uploads/Old-wine-in-new-bottles-Kristjasson.pdf> Viitattu 25.10.2018.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2015). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 224–242). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuula, A. (2013). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.

- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2015). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.), *Tapaustutkimuksen taito* (s. 9–38). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Laitinen, M. & Uusitalo, T. (2008). Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämänkokemusten tutkimisessa. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala ja K. E. Nurmi (toim.), *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä* (s. 106–151). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Lappalainen, K. & Sointu, E. (2013). *Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa*. Haettu osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/236873371_Vahvuuksia_tunnistamalla_kayttaytymisen_ja_tunteiden_hallintaa_koulussa Viitattu 22.3.2019.
- Lavy, S. (2019). A Review of Character Strengths Interventions in Twenty-First-Century Schools: their Importance and How they can be Fostered. *Applied Research in Quality of Life*, 1–24. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9700-6> Viitattu 21.3.2019.
- Law, H. (2010). Suomennoksen esipuhe. Teoksessa L. K. Popov (toim.), *Reilu, reipas ja vastuuntuntoinen. 52 keinoa vahvistaa hyvää käytöstä* (s. 8). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. (2017a). Positiivisella kasvatuksella osallisuutta, hyvinvointia ja iloa koulutyöhön. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen ja J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja Todellisuus - Kasavatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (s. 419–448). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Leskisenoja, E. (2017b). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytännöt kouhilon edistäjinä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's guide*. California. SAGE Publications, Inc.
- Littman-Ovadia, H. & Lavy, S. (2012). Differential ratings and associations with well-being of character strengths in two communities. *Health Sociology Review*, 21(3), 299–312. Haettu osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/266377975_Differential_ratings_and_associations_with_well-being_of_character_strengths_in_two_communities Viitattu 26.4.2019.

- Littman-Ovadia, H. & Steger, M. (2010). Character strengths and well-being among volunteers and employees: Toward an integrative model. *The Journal of Positive Psychology*, 5(6), 419–430. Haettu osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/233353438_Character_strengths_and_well-being_among_volunteers_and_employees_-_Toward_an_integrative_model Viitattu 27.4.2019.
- Morgan, N. (2015). Nicky Morgan discusses the future of education in England. Haettu osoitteesta <https://www.gov.uk/government/speeches/nicky-morgan-discusses-the-future-of-education-in-england>. Viitattu 27.3.2019.
- National Research Council (NRC). (2012). Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Haettu osoitteesta https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Education_for_Life_and_Work.pdf Viitattu 28.3.2019.
- Niemiec, R. M. (2013). VIA character strengths: Research and practice (The first 10 years). In Knoop, H. H., & Delle Fave, A. (toim.), *Well-being and cultures* (s. 11–29). New York: Springer.
- Norrish, J., Williams P., O'Connor, M. & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147–161. Haettu osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/257931706_An_applied_framework_for_Positive_Education Viitattu 22.10.2018.
- Ojanen, M. (2014). *Positiivinen psykologia*. Helsinki: Bookwell Oy.
- Ojanen, M. (2015). Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 113–134). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus (2010). Mallilomakkeet perusopetuksen pedagogista arviota ja pedagogista selvitystä varten. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/lo-makkeet_oppimisen_ja_koulunkaynnin_tukeen Viitattu 19.3.2019.
- Opetushallitus (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf Viitattu 19.3.2019.
- Opetushallitus (2014a). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Viitattu 27.4.2019.

- Opetushallitus (2014b). Tuen lomakkeet OPS2016. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tie-toa_tuen_jarjestamisesta/tuen_lomakkeet_ops_2016 Viitattu 19.3.2019.
- Park, N. & Peterson, C. (2009). Character Strengths: Research and Practice. *Journal of College and Character*, 10(4), Haettu osoitteesta <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.2202/1940-1639.1042?needAccess=true> Viitattu 28.4.2019.
- Park, N. & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29(6), 891–909. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.011> Viitattu 26.3.2019.
- Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619. Haettu osoitteesta <http://www.viacharacter.org/blog/wp-content/uploads/2013/12/Character-strengths-well-being-Park-Peterson-Seligman-2004.pdf> Viitattu 4.10.2018.
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press.
- Pinnegar, S. & Daynes, G. (2007). Locating Narrative Inquiry Historically: Thematics in the Turn to Narrative. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (s. 3–34). California: SAGE Publications, Inc.
- Polkinghorne D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.), *Life History and Narrative* (s. 5–23). London: The Falmer Press.
- Portaankorva-Koivisto, P. (2010). *Elämyksellisyyttä tavoittelemassa. Narratiivinen tutkimus matematiikan opettajaksi kasvusta*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Proctor, C. (2014). Enhancing Well-being in Youth. Positive Psychology Interventions for Education in Britain. Teoksessa M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (toim.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (s. 416–432). New York: Routledge.
- Puusa, A. (2011). Laadullisen aineiston analyysi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 114–125). Vantaa: Hansaprint.

- Remenyi, D. (2012). *Case Study Research. The Quick Guide Series*. United Kingdom: Academic Publishing International.
- Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. California: SAGE Publications, Inc.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander ja J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 427–444). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 22–56). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander ja J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 46–83). Tampere: Vastapaino.
- Schwartz, B. & Sharpe, K. (2006). Practical Wisdom: Aristotle meets Positive Psychology. *Journal of Happiness Studies* 7(3), 377–395. Haettu osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/23545576_Practical_Wisdom_Aristotle_meets_Positive_Psychology. Viitattu 22.10.2018.
- Seligman, M. (2008). *Aito onnellisuus. Positiivisen psykologian keinoin täyteen elämään* (suom. M. Lång). Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Seligman, M. (2011). *Flourish. A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: ATRIA Paperback.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. Haettu osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/11946304_Positive_Psychology_An_Introduction Viitattu 4.10.2018.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. Haettu osoitteesta <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.368.7898&rep=rep1&type=pdf> Viitattu 6.10.2018.
- Steger, M., Hicks, B., Kashdan, T., Krueger, R. & Bouchard, T. (2007). Genetic and environmental influences on the positive traits of the values in action classification, and biomet-

- ric covariance with normal personality. *Journal of Research in Personality*, 41(3), 524–539. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.06.002> Viitattu 26.4.2019.
- Suomen Unicef, Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu – Kouluhyvinvointia hakemassa*. Haettu osoitteesta https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/hyva_paha_koulu-1.pdf Viitattu 5.9.2018.
- Syrjälä, L. (2018). Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa V. Raine & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 267–280). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tian, L., Li, Z., Chen, H., Han, M., Wang, D., Huang, S. & Zheng X. (2014). Applications of Positive Psychology to Schools in China. Teoksessa M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (toim.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (s.433–449). New York: Routledge.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu osoitteesta https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf Viitattu 7.3.2019.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus osa 6. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Rovaniemi: Lapland University Press.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). Global and School-Related Happiness in Finnish Children. *Journal of Happiness Studies* 13(4), 601–619. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9282-6> Viitattu 19.3.2019.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014a). Hyveet ja luonteenvahvuudet. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 63–84). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014b). Positiivinen psykologia - mitä se on? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 18–27). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Uusitalo-Malmivaara, L. (2016). Puutekeskeisyydestä vahvuuskeskeiseen opetukseen. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan* (s.127 –149)? Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014c). VIA-vahvuusmittari lasten ja nuorten luonteenvahvuuksien kartoitukseen. *NMI-Bulletin*, 24(1), 42–50. Haettu osoitteesta https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/02/Uusitalo_Malmivaara-ym.pdf. Viitattu 18.3.2019.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä!: näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2017). *Huomaa hyvä!: vahvuusvariksen bongausopas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. Torvalds-Westerlund, M. (2018). *Se det goda! : så hjälper du barn och unga att hitta sina styrkor*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H. & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5). Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100> Viitattu 10.4.2019.
- Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Science*, 15(3), 398–405. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1111/nhs.12048> Viitattu 10.4.2019.
- Vuorinen, K. Erikivi, A & Uusitalo-Malmivaara, L. (2019). A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 45–57. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12423> Viitattu 19.3.2019.
- Young, K., Kashdan, T. & Mavatee, R. (2015). Strength balance and implicit strength measurement: New considerations for research on strengths of character. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 17–24. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920406> Viitattu 7.11.2018.

Liite 1: Teemahaastattelurunko

Taustatiedot

Nimi, ikä, kokemukset opettajana (harjoittelut, sijaisuudet)

Kerro lyhyesti peruskouluajastasi.

- Millaista koulunkäynti oli sinulle? - Millainen oppilas olit?

TUTKIMUSKYSYMYKSET

1. Mitä luokanopettajaopiskelijat kertovat heidän peruskoulussa tapahtuneesta luonteen vahvuuksien tunnistamis- ja kehittämisprosessista ja sen mahdollisista vaikutuksista heidän koulutusurallaan?

TEEMA 1: LUONTEENVAHVUUDEN KÄSITE

”Luonteen vahvuus” - Kerro mitä tulee mieleen.

-miten kuvailisit, esimerkkejä?

-miten ilmenee?

-mikä siihen vaikuttaa? Perimä, ympäristö? -voiko sitä harjoittaa, treenata?

-onko jokaisella?

Millaisia luonteen vahvuuksia sinulla on?

TEEMA 2: OMIEN LUONTEENVAHVUUKSIEN HUOMIOIMINEN PERUSOPETUKSESSA LAPSUUDESSA JA NUORUUDESSA

**Kerro muistoistasi ja kokemuksistasi liittyen luonteen vahvuuksien rooliin peruskoulu-
aikaikaisessa opetuksessa.**

-Saitko apua koulussa/ sen ulkopuolella liittyen luonteen vahvuuksiin? Millaista apua? (tunnistamis-, harjoitteluapua)

-Millaista palautetta sinä ja muut oppilaat saitte luonteen vahvuuksistanne vai puuttuiko palautte?

Oliko eroja? (Ikä, luokka, sukupuoli, oppiaine)

Oliko luonteenvahvuuksien tunnistamis- ja kehittämisprosessilla vaikutuksia peruskoulussa ja myöhemmin elämässä, esim. jatko-opinnoissa? Millaisia?

Liittyivätkö luonteenvahvuutesi hyvinvointiin opintojesi aikana? Miten? Liittyivätkö johonkin muuhun, miten?

Olisitko halunnut muuttaa samaasi opetusta jotenkin luonteenvahvuuksien osalta? Miten?

TUTKIMUSKYSYMYS:

2. Millaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on luonteenvahvuuksien roolista tulevaisuudessa työssään, ja miten ne heijastavat nykyisen valtakunnallisen opetussuunnitelman ja sitä tukevan positiivisen pedagogiikan arvoja luonteenvahvuuksien osalta?

TEEMA 3: PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEIDEN 2014 YHTEYDET LUONTEENVAHVUUKSIIN

-Tuleeko mieleen yhteyksiä? Millaisia?

POPS:ssa useasti mainitut asiat, liittyivätkö luonteenvahvuuksiin? Miten?

”Oppilaan kehityksen tukeminen”

”Identiteetin rakentuminen”

”Vahvuuksien ja taitojen harjoittelu ja elinikäinen oppiminen” ”Palautteen merkitys”

TEEMA 4: LUONTEENVAHVUUKSIEN ROOLI OMASSA OPETUKSESSA TULEVAISUUDESSA

Aiempia kokemuksia aiheesta? (Harjoittelut, sijaisuudet, kollegan kertomaa)

Opettajuutesi taustalla olevia arvoja?

Vaikuttavatko omat kokemukset kouluajanasi näkemykseesi luonteenvahvuuksien roolista opetuksessa?

Luokanopettajakoulutus ja ajatuksesi luonteenvahvuuksien roolista koulussa, tullut muutoksia?

Millainen rooli sekä sinun omilla että oppilaiden luonteenvahvuuksilla tulee olemaan opetuksessasi? Miksi? Etuja, haasteita (toteutus)?

Mikä on opettajan tehtävä luonteenvahvuuksien suhteen? Onko jonkun muun tehtävä, kenen?

TEEMA 5: LUONTEENVAHVUUKSIEN VAIKUTUS OPPILAIISIIN JA TULEVAISUUTEEN

- **Kerro näkemyksesi: Onko niistä haittaa / hyötyä/ jotain muuta oppilaille? Perustele.**

- Voiko olla jotain luonteenvahvuutta liikaa/ liian vähän? Perustele. Miten ilmenee? Voiko tehdä jotain?

- Miten luonteenvahvuudet näkyvät luokan arjessa?

- Oppilaiden tulevaisuudessa (jatko-opinnoissa, töissä)?

- Luonteenvahvuuksilla yhteiskunnallista merkitystä? Perustele.

Haluaisitko vielä kertoa jotain tutkimusaiheeseen liittyen? Kiitos haastattelusta!

Liite 2: Suostumus tutkimukseen osallistumisesta

Tutkija

Janita Heikkinen

Luokanopettajaopiskelija

Tutkimus

Laadullinen tutkimus

Aihe liittyy luonteenvahvuuksien rooliin peruskoulussa

Haastateltavan tiedot

Nimi:

Ikä:

Sähköposti:

Osallistun luonteenvahvuuksien roolia peruskoulussa koskevaan tutkimukseen vapaaehtoisesti ja ymmärrän suostuvani haastatteluun, joka on osa tieteellistä tutkimusta.

Annan tutkijalle luvan nauhoittaa haastatteluni ja käyttää sitä tämän kyseisen tutkimuksen aineistossa nimettömänä ja niin, ettei minua voi tunnistaa aineistosta.

Tutkija voi ottaa minuun yhteyttä sähköpostitse, jos jokin minun haastatteluuni liittyvä kohta jää epäselväksi.

Tiedän, että minulla on myös oikeus vetäytyä tutkimuksesta, jos koen sen itselleni parhaimmaksi ratkaisuksi.

Vapaaehtoinen lisäkohta (Merkitse vastauksesi raksilla.)

Haluan, että tutkija lähettää minulle litteroidun haastatteluni, jonka voin lukea ja mahdollisesti kommentoida sitä halutessani (esim. korjata tai täsmentää) ennen kuin tutkija analysoi ja tulkitsee haastatteluani.

Kyllä. _____ Ei, kiitos. _____

Päivämäärä:

Haastateltavan allekirjoitus

Läite 3: Tyypikertomus: Venlan tarina

Venla on 27-vuotias luokanopettajaopiskelija. Hänen on vaikea hahmottaa tarkkaan luonteen vahvuuden käsitettä, mutta hän kuvailee sitä positiiviseksi luonteenpiirteeksi, joka ilmenee yksilön käytöksessä. Venla uskoo sekä ympäristöllä että perimällä olevan vaikutusta luonteen vahvuuksiin. Hän myös näkee, että jokaisella ihmisellä on luonteen vahvuuksia ja eri ihmisillä ne voivat olla erilaiset. Hänen mukaansa niitä voi kehittää.

Kun Venla kävi peruskoulua, ei luonteen vahvuuksista oikein puhuttu. Venla muistelee, ettei niillä ollut opetuksessa isoa roolia. Luokassa oppilaiden luonteen vahvuuksia ei juurikaan tietoisesti pyritty tunnistamaan tai kehittämään, jos ei oteta huomioon yläkoulun opinto-ohjaajan tunteja ja ammatinvalintakysymyksiä. Opettajilta sai kyllä yleistä positiivista palautetta. Huomio käytöksen palautteessa keskittyi oppilaiden häiriökäyttäytymiseen. Venla oli hyvin käyttäytyvä oppilas, joka hoiti koulutyönsä omatoimisesti, joten hän ei saanut opettajalta yhtä paljon huomiota kuin välillä tuntia häiritsevät oppilaat. Nyt aikuisena Venla arvelee tavan, jolla opettaja huomioi oppilaita, liittyvän juuri oppilasmäärään suuruuteen ja rajalliseen opetusaikaan.

Venla nimeää luonteen vahvuusikseen muun muassa sinnikkyuden ja luovuuden. Luovuus sai näkyä esimerkiksi taito- ja taideaineiden oppitunneilla, ja sen hän kokee lähinnä ainoaksi luonteen vahvuudeksi, josta hän on saanut positiivista palautetta kouluopetuksessa. Muut luonteen vahvuudet eivät tulleet tunnistetuiksi opettajan avustuksella. Venla kokee kotoa tulleen tuen tärkeäksi, vaikkakaan sekään ei suoranaisesti ollut kohdistettu luonteen vahvuuksiin. Lisäksi kotoa saatu palaute kohdistui joskus vahvuuksien sijasta luonteenheikkouksiin. Harrastuksissa Venla taas muistelee saaneensa tuotua esiin omia luonteen vahvuuksiaan luontaisen toiminnan kautta. Harrastukset olivat tärkeä kanava harjoittaa niitä ja harrastusten kautta Venla sai myös onnistumisen kokemuksia ja vahvistusta minäpystyvyyden tunteelleen.

Venla kokee luonteen vahvuuksien vaikuttaneen kenties hieman hänen myöhempiin opiskeluvaihtoihinsa. Luokanopettajakoulutuksessa hän on oppinut tuntemaan itseään ja vahvuuksiaan paremmin, muttei kuitenkaan muista luonteen vahvuuksien olleen aiheena esillä opinnoissa. Niistä ei juurikaan puhuttu tai kerrottu. Nyt lähes valmiina luokanopettajana Venla kuitenkin

näkee luonteenvahvuuksien saavan jonkinlaisen paikan hänen tulevaisuuden luokkaopetuksessaan. Hän haluaisi hyödyntää luonteenvahvuuksia, vaikka hahmottaakin niihin liittyvän sekä monia hyötyjä, kuten parempi oppilastuntemus opetustilanteissa, että riskitilanteita, kuten esimerkiksi oppilaan liian hallitsevan luonteenvahvuuden näkyminen luokassa. Hän tulkitsee, että rivien välistä valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma sivuaa myös luonteenvahvuuksia, esimerkiksi siinä mainittujen minäkuvan ja yksilön piirteiden kautta. Venla muistelee, ettei luonteenvahvuuksia kuitenkaan mainita nimeltä valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa.

Venlalle on tärkeää hoksauttaa oppilaille heidän omia vahvuuksiaan. Hän arvelee oppilaitten voivan myöhemmin hyödyntää tiedostamiaan luonteenvahvuuksia esimerkiksi työnhaussa ja alan valinnassa. Venla aavistelee, että luonteenvahvuuksilla voi olla myös jotain yhteiskunnallista merkitystä esimerkiksi siinä, millaisia luonteenvahvuuksia yhteiskunnassa suositaan.